

SAPIENS UNILASALLE 2022

Anais SAPIENS

A UTOPIA DO SÉCULO XXI:
A EDUCAÇÃO E A CIÊNCIA EM PROL
DA PAZ E DA SUSTENTABILIDADE

Volume I

Universidade La Salle

Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Vice-Reitor: *Euclides Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Márcio Michel*

Conselho da Editora Unilasalle

*Márcio Michel, Cássio Cassel, Cristiele Magalhães Ribeiro,
Michele Kreme, Moana Meinhardt, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Editor

Ricardo F. Neujahr

Projeto gráfico: Editora Unilasalle

Equipe Formatação

*André Gabriel Beneduzi, Charlene Bitencourt Soster Luz,
Gérson Luís da Rosa Teixeira, Idio Fridolino Altmann,
Louise de Quadros da Silva, Marlete Teresinha Gut,
Masaaki Alves Funakura, Tatiani Prestes Soares*

Equipe Revisão

*Fernanda Cristina Brenner, Gabriela Bieger Reyes, Liliane Kolling, Patrícia Rodrigues de Almeida,
Priscilla Rosa Farias, Solane Cristina Felicetti Santin, Sueli Schabbach Matos da Silva, Laiza Karine Gonçalves,
Mariana Pinkoski de Souza, Marcos Rogério dos Souza, José Lucas Marques Duarte*

Equipe Revisão final

Louise de Quadros da Silva, Idio Fridolino Altmann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade La Salle. Semana Acadêmica (1. : 2022 : Canoas, RS).
SAPIENS [recurso eletrônico] : Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e
Extensão : Volume 1. – Dado eletrônicos – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2023.

Modo de Acesso: <https://drive.google.com/drive/folders/1TJmacTxmEjncrOhajogo18lXmZUg_th?usp=drive_link>

ISBN: 978-65-5441-084-7

1. Pesquisa científica. 2. Iniciação científica. 3. Eventos. 4. I. Título.

CDU: 001.891(063)

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

SAPIENS UNILASALLE 2022

Anais SAPIENS

A UTOPIA DO SÉCULO XXI:
A EDUCAÇÃO E A CIÊNCIA EM PROL DA PAZ E DA SUSTENTABILIDADE

VOLUME I

APRESENTAÇÃO

Desde 1998, a Semana Científica da Universidade La Salle, a SEFIC, reúne pesquisadores, iniciantes e experientes, que buscam soluções para os problemas da atualidade por meio de pesquisa e inovação. Nas últimas edições vimos lado a lado estudantes de ensino médio, graduação, mestrado, doutorado, pesquisadores e professores da Universidade La Salle e de outras instituições. Foram milhares de participantes, centenas de trabalhos apresentados e dezenas de menções honrosas. E como a evolução faz parte da pesquisa, a Universidade La Salle resolveu incorporar ainda mais inovação e diálogo com empresas e comunidade. Nesse sentido, em 2022 nasceu a Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão (SAPIENS).

A SAPIENS tem como objetivo criar um ambiente fluído de compartilhamento de conhecimento, experiências, ideias, iniciativas e construção de soluções para problemas reais, fomentando a formação de sujeitos críticos reflexivos e atuantes em prol do progresso de nossa comunidade. Conecta a Universidade, o mercado e as comunidades nas quais nos inserimos, promovendo debates, provocando problematizações, despertando a curiosidade de cada uma e cada um de nós em relação a contextos e questões que atravessam nossa sociedade, tendo a inovação como eixo transversal e a coletividade como um valor que sustenta esse projeto.

Os organizadores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
“TODO MUNDO É UMA ILHA”: O VOLUNTARIADO COMO PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA	9
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA	13
A CULTURA DE PAZ E A SUSTENTABILIDADE: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE DA ESCOLA FRANCISCANA	20
A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA UNIVERSITÁRIA COMO FORMA DE CONTRIBUIR PARA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS GLOBAIS	25
A SUSTENTABILIDADE COMO FORMA DE INOVAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL ..	31
ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: DO ENSINO REMOTO À VOLTA PRESENCIAL	38
AMBIENTES EDUCATIVOS ONLINE, HUMANIDADES DIGITAIS E A BIBLIOTECA ESCOLAR ...	44
ANÁLISE DOS PARECERES TÉCNICOS SOBRE A PRESENÇA DOS TEMAS GÊNERO E SEXUALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	52
AS AVENTURAS DE ROBIN NA ROBLOX: CONEXÕES ENTRE METAVERSO, EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E LETRAMENTO DIGITAL	59
CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES COM A ESTRATÉGIA DA PEDAGOGIA SISTÊMICA E SUAS MEMÓRIAS E IDENTIDADES PARA O BENEFÍCIO NO ENSINO APRENDIZAGEM	61
DESAFIOS DA TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (TIC): RELATOS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA MODALIDADE ONLINE	67
EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA CONTEMPORANEIDADE: EM BUSCA DE METODOLOGIAS DE ENSINO INOVADORAS	75
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL NO MUNDO BANI	83
EM BUSCA DE UMA REINVENÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO DOCENTES PARA O USO DE TECNOLOGIAS (DIGITAIS)	87
EMPREENDEDORISMO E TRABALHO INFANTIL	91
ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A INFLUÊNCIA DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CASTRO ALVES EM SUA PRÁTICA DOCENTE	96
ENTRE ERROS E ACERTOS: PRÁTICAS ACADÊMICAS QUE FICAM APÓS A PANDEMIA	103
GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19	110

INDICADORES COMUNS NAS DISSERTAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	114
JOGOS ANTIGOS E MODERNOS, MEMÓRIAS E LUDICIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	120
JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA E. E. B. CASTRO ALVES - ARARANGUÁ DE 1990-2020	124
LAÇOS DE AMIZADE: O QUE PODEMOS APRENDER COM OS SHONENS?	130
MANEJO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NO CAMPO DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	137
MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM ESTEIO-RS: SISTEMA DE METAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	141
MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA CASTRO ALVES QUANTO A PROCESSOS LÚDICOS DE ENSINO DA ÚLTIMA DÉCADA	148
NARRATIVAS DE UMA INSTALAÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA NA EMEF PROFESSOR GUILHERME SOMMER	151
O ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDANTES MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	158
O CENÁRIO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	167
O ESTUDO DA ORIGEM DA VIDA E QR CODES: RESSIGNIFICANDO O ENSINAR E O APRENDER NO NOVO ENSINO MÉDIO	175
O FAZER ARTÍSTICO NA INFÂNCIA	176
O LÚDICO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	182
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A ACESSIBILIDADE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DA IN/EXCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CANOAS EM TEMPOS PANDÊMICOS	188
POLÍTICA PARTIDÁRIA E PEDAGOGIAS DE GÊNERO: A VIOLÊNCIA SEXUAL E DE GÊNERO DAS RUAS PARA A ESCOLA E VICE VERSA	192
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA AÇÃO DOCENTE	200
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA E DOCUMENTAL ..	206
SENTIPENSAR A INCLUSÃO: OUTRAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	213
SENTIPENSAR PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTISSEXISTA	218

TRANSPORTE ESCOLAR RURAL: UM CAMPO PROPÍCIO À REALIZAÇÃO DE ATOS ÍMPROBOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	227
UM ABSURDO DENTRO DO ABSURDO: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE ALBERT CAMUS	233
VARDO, A ILHA DAS MULHERES: UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL E DE PAZ	240
SOBRE OS AUTORES	247

“TODO MUNDO É UMA ILHA”: O VOLUNTARIADO COMO PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA

Antonio José de Lucena Romão Júnior

Arthur Vianna Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A Ação Comunitária do Unilasalle Rio é um setor que está vinculado a extensão universitária, compondo o tripé formativo do ensino superior brasileiro (ensino, pesquisa e extensão), dentro desta lógica educativa o mesmo é responsável por promover ações sociais e atividades que estão relacionadas intimamente com a Responsabilidade Social (RS) da Instituição de Ensino Superior (IES), atuando na promoção e garantia de direitos em face de populações empobrecidas na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

Para compreendermos o voluntariado inserido no processo formativo universitário, utilizaremos a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabelece diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes em instituições de Educação Básica e Educação Superior, mas especificamente em seu artigo 5º que dispõe:

Art. 5 As Instituições de Educação Superior estimularão atividades voltadas para o voluntariado, em diálogo com as necessidades das comunidades locais e os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, assim como com a sociedade civil organizada e o poder público.

Ao analisarmos o “tripé” formativo da educação superior no Brasil, pesquisa, ensino e extensão, presente no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, torna-se fundamental entendermos a extensão como parte necessária da formação pedagógica universitária, pois é responsável por unir Academia e Sociedade. “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 1987).

Visto isto, o voluntariado nasce como uma prática educativa - não formal, funcionando como uma forma de conexão entre Comunidade e Academia, contribuindo para uma troca de saberes, fazendo com que o estudante universitário perceba as diferentes realidades sociais que compõem a malha social.

2 DESENVOLVIMENTO

No UniLaSalle Rio de Janeiro, o foco é a comunidade do Pé Pequeno, a mesma faz divisa com três bairros da cidade: Bairro de Fátima, Santa Rosa e Cubango. Nesta comunidade são desenvolvidas algumas atividades, como oficinas de geração de renda, doação de alimentos, roupas, recreação para crianças, oficinas de tecnologia e horta comunitária. Os discentes da graduação são responsáveis por pensar na construção das oficinas, implementá-las e coordená-las, atuando como educadores sociais, sob supervisão de assessores que atuam no SEAC.

Analisando de forma teórica o “fazer” voluntário aliado as atividade de extensão, impactando na formação humana-cidadã dos universitários, podemos observar uma educação que almeja incluir todos no processo formativo, sejam eles: alunos, professores, colaboradores e principalmente comunidade, buscando não “alienar” o aluno dentro de uma lógica mercadológica, mas garantindo que o outro caminhe em direção a diferentes realidades, vivenciando diversas situações que promovam uma transformação empática.

Segundo Souza Neto (2010) a educação deve preparar o sujeito para além da interpretação de dados, preparando para a vida, formando integralmente os indivíduos, como um caminho para a diminuição das desigualdades, pois objetiva emancipar através de uma pedagogia da libertação, ou seja, uma educação crítica e atenta às injustiças sociais, formando pessoas com a missão de gerar transformações sociais. Sendo assim, quando falamos de voluntariado, podemos compreender como uma prática sólida de uma pedagogia do cuidado, o seu carácter formativo na atuação direta na promoção dos direitos humanos, trabalhando uma pedagogia que ultrapassa o conteudismo, e vai de encontro à convivência, de uma abordagem humanizada da educação que busca a inclusão de todos os envolvidos no processo formativo, sejam os alunos, professores e as comunidades atingidas pelos projetos sociais.

O trabalho realizado pelo setor de Ação Comunitária, conta com um programa de voluntariado universitário em prol de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Devido às atividades desenvolvidas ao longo do semestre, o SEAC engaja aproximadamente 200 voluntários por período, entendendo que estes projetos solidários fazem parte da formação humana e profissional dos alunos, contribuindo para uma consciência social e um desenvolvimento de uma cidadania participativa e atenda as demandas sociais.

Compreendo que o papel da universidade é conectar a academia e a comunidade, promovendo troca de saberes, gerando benefícios mútuos e tornando este espaço cada vez mais democrático. Com a finalidade de construirmos o caminho para compreendermos o papel do voluntário no combate à desigualdade social, este projeto tem o propósito de instigar através de um estudo bibliográfico e relato de campo a reflexão sobre o voluntariado na universidade e se o mesmo contribui para uma formação humana e cidadã, entendendo como instituições não- governamentais ligadas à educação superior auxiliam nas políticas sociais e no combate a diminuição da desigualdade.

Em uma sociedade altamente desigual, movida por uma lógica de mercado que transforma o cidadão em consumidor, segundo Milton Santos (2007), onde o mesmo só é considerado sujeito de direitos se tiver poder de consumo, entender que os projetos sociais podem ser o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, contribuindo para a diminuição das desigualdades latente em nossa sociedade. A pedagogia social como forma de redistribuição de direitos, ou melhor de acesso aos direitos básicos vêm demonstrando que é possível uma construção de uma Educação para a paz Xesus (2010), onde podemos observar um forte carácter de transformação social nas pessoas atendidas pelos projetos solidários.

Se faz fundamental também entender os benefícios do trabalho voluntário para a construção de profissionais e cidadãos mais antenados com as desigualdades sociais, construindo bases não só teóricas, mas práticas e rompendo os muros da universidade e ocupando os espaços sociais, construindo lideranças preocupadas e antenadas com a sociedade que está a sua volta, gerando através do diálogo com a comunidade e a elaboração de projetos solidários uma sociedade mais plural e democrática.

Segundo Bourdieu (1989) podemos entender uma exclusão social inserida no próprio mecanismo social, visto que ao compreendermos as diferentes formas de capital, seja social, econômico, cultural é visível que nem todos os brasileiros têm acesso aos mesmos meios, visto isso a pedagogia social através dos projetos sociais e do voluntariado aparece como uma medida de acesso democrático a saberes, visto que através da participação em projetos sócio educacionais, o voluntariado proporciona esta troca.

Visto isso, o objetivo deste projeto de pesquisa é compreender como esta troca se dá, de tal forma que o voluntário ajuda no acesso a cidadania, a direitos e ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de um capital, visto que o aluno universitário também é ajudado, pois forma uma consciência social e desenvolve

competências, seja acadêmica ou profissionais, este trabalho também pretende ajudar a entender como projetos não governamentais, sócio educacionais influenciam diretamente na distribuição de destes direitos sociais e na formação de uma cidadania participativa, tornando o cidadão, entidades privadas e o terceiro setor parceiros estatais na diminuição marginalidade, no sentido de exclusão, de quem se encontra a margem de uma sociedade. Entendendo que o voluntariado funciona como política social pois são de caráter distributivo.

É necessário educar para a paz, segundo Xesús R. Jares (2002; 2008)., está educação perpassa pela ação social e política, fazendo necessário um tripé entre pesquisa, educação e ação voltados para a paz, com o intuito de “educar para a luta”, no sentido de gerar uma mudança real na sociedade, identificando meios segundo o autor para solucionar, problemas. Este projeto tem o objetivo de entender como a cultura dos projetos sociais geram nos “atendidos”, ou melhor fornecem ferramentas que geram uma consciência de classe, ocasionando na diminuição da desigualdade, ao mesmo tempo procuramos entender o impacto que esta formação gera nos universitários que trabalham de maneira voluntária nos projetos sócio educacionais compreendendo a importância de envolver-se com questões reais no seu processo formativo.

Partindo deste pressuposto podemos compreender o papel da pedagogia social crítica Caliman (2010), onde podemos observar nas ações formativas voltadas aos universitários propostas pelo Setor de Ação Comunitária o papel de conscientização das pessoas sobre o seu papel no mundo, a fim de gerar uma mudança social. Não obstante podemos entender o processo de formação de uma tecnologia educacional, segundo o autor, pois são construídos projetos que objetivam não somente ações pontuais, ou projetos isolados, mas procura-se empoderar as pessoas que estão à margem de uma sociedade, como disse anteriormente pautada no poder de consumo.

Entender o empoderamento como parte de uma pedagogia do cuidado Caliman (2010), se faz necessário, como forma de oferecer autonomia ao jovem de comunidade carente, oferecendo ferramentas para que o mesmo consiga administrar os seus objetivos e sonhos. Ao entendermos o papel de formativo do voluntariado na vida do aluno, podemos identificar essa prática como parte de uma formação pedagógica “fora da sala de aula”, como uma pedagogia- social, o voluntariado auxilia o estudante universitário a conectar-se com a comunidade, promove consciência social, ajuda a ter uma visão ampliada do mundo, fugindo de preconceitos e estereótipos pré-formados, incentiva a formar lideranças políticas, atentas com as questões sociais, além de promover aos atingidos pelas ações voluntárias, cidadania, direitos e oportunidades.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Compreender a importância da pedagogia social que se faz presente através do educador social que está inserido em instituições que trabalham com populações empobrecidas, se faz necessário olhar para esta pedagogia não escolar e entender que ela faz parte de uma formação integral do ser humano, caminhando para o campo da educação superior, podemos como já foi abordado anteriormente destrinchar o tripé educacional em pesquisa, ensino e extensão, que comunga fielmente com a educação para a paz, pesquisa para a paz e ação para paz, precisamos compreender o papel formativo destas ações tanto para as pessoas que são atendidas por estes projetos sociais quanto para os alunos universitários que se envolvem nos mesmos, compreendendo o “peso” na formação integral do indivíduo, fornecendo não só a bagagem teórica que é de suma importância, mas também a vivência e o poder de transformação social que a pedagogia não escolar traz em seu cerne.

Compreender como a pedagogia da convivência contribui para uma formação humanizada e crítica dos alunos da educação superior, no momento que estamos vivendo uma das maiores crises sanitárias, econômicas e políticas

da nossa história recente, onde temos 14,8 milhões (SILVEIRA; CARVALHO, 2021) desempregados no primeiro trimestre do ano de 2021, retornamos ao mapa da fome das Organizações das Nações Unidas (ONU) (MOREIRA, 2021), são 49,6 milhões de brasileiros que estão padecendo de insegurança alimentar grave ou moderada, onde a pandemia já agravou nas favelas o que já era uma realidade. Se faz mais necessário formar novas lideranças atentas com as questões sociais, formar profissionais que lutem por uma sociedade mais igualitária e fraterna.

Xesús R. Jares (2002; 2008), a solidariedade, um dos fundamentos da pedagogia da convivência carrega arraigada em seu sentido a relação com a justiça, que se traduz na necessidade de transformar as situações injustas, gerar essa conscientização nos voluntários através de projetos sociais que são um braço da extensão universitária traz consigo uma série de benefícios reais a nossa sociedade, apresentando uma relação de ganho vezes ganho, ou seja, todos os lados envolvidos conseguem colher frutos positivos, tanto os atendidos pelos projetos sociais, pois serão gerados neles conhecimentos e oportunidades para além de uma ação pontual, será gerado pensamento crítico que os auxiliaram na luta por uma sociedade mais igualitária, funcionando a Pedagogia da libertação, trazendo reflexão crítica sobre a pobreza, a desigualdade e as relações de poder.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. **Resolução normativa nº 2, de 11 de setembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior. 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2018-09-11.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2022.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação, Americana/SP, n. 23, p. 341-368, out/dez., 2010.

SILVEIRA, D.; CARVALHO, L. Desemprego fica em 14,6% e atinge 14,8 milhões no trimestre encerrado em maio, aponta IBGE. G1, Rio de Janeiro e São Paulo, 30/07/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/30/desemprego-fica-em-146percent-no-trimestre-encerrado-em-maio-aponta-ibge.ghtml>>.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus-AM, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

JARES, X. R. **Educação para a Paz: sua teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MOREIRA, A. Insegurança alimentar afeta 49,6 milhões de brasileiros, diz ONU. Valor, Genebra, 12/07/2021. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/07/12/insegurana-alimentar-afeta-496-milhes-de-brasileiros-diz-onu.ghtml>>.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA NETO, J. C. de. **Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de educação**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória, v. 16, n. 32, p. 26-64, 2010.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Patrícia Rodrigues de Almeida

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

A construção da escrita no período da infância perpassa por diferentes momentos nos quais o pensamento da criança evolui em hipóteses cada vez mais complexas, até que chegue à fase de alfabetização. Tal construção de escrita tem seu início na Educação Infantil (EI) de forma menos sistematizada e nos Anos Iniciais (AI) torna-se relevante o avanço da escrita para que a criança se insira na cultura e vida cidadã. Neste sentido, a Educação Básica representa um dos momentos mais importantes na vida do ser humano, pois oportuniza a sistematização dos conhecimentos adquiridos culturalmente por determinado grupo social. O 1º ano do EI é uma etapa de ensino que requer especificidades nos modos de ensinar e aprender, sendo um pré-requisito para as próximas etapas do ensino básico. Portanto, podemos considerar que qualquer negligência nas ações pedagógicas que levem a inaptidão do estudante no que refere-se às habilidades de ler ou escrever, ou contar e se comunicar, pode vir a ser considerado uma privação social. De um outro lado, um estudante alfabetizado tem melhores oportunidades de trabalho e ganhos, trazendo maiores benefícios econômicos, sociais e políticos à sociedade globalizada na qual está inserido.

Em face do cenário de pós pandemia da Covid-19, encontramos muitos desafios relativos à alfabetização devido ao afastamento dos estudantes, por dois anos consecutivos, do convívio presencial em ambiente escolar, tendo suas aprendizagens mediadas virtualmente pelos seus educadores. Contudo, tais ações emergentes e inéditas deixaram lacunas relacionadas à EI de forma que a chegada no EF os estudantes foram inseridos em contextos mais complexos e sistematizados sendo esperado, de uma maioria, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita alfabética ao final do ano letivo de 2022. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.58) “Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. Neste sentido o conhecimento do alfabetizador sobre os processos de escrita infantil, bem como, a sua mediação para que avancem nessa escrita são questões fundamentais para o aprendizado dos estudantes.

O presente estudo tem como objetivo compreender como se dá a construção da escrita nos Anos Iniciais (AI), de acordo com os preceitos da psicogênese da língua escrita, segundo pressupostos de Emília Ferreiro. A pesquisa, de cunho qualitativo, se caracteriza como uma revisão bibliográfica sobre o tema “construção da escrita e alfabetização”, que nos ajude a fundamentar as reflexões propostas nesse estudo. Com relação à arquitetura do trabalho, após a introdução, temos o referencial teórico com três tópicos, os quais discutem os achados teóricos de autores clássicos e contemporâneos. Na sequência, seguimos com o método da pesquisa; resultados; discussões; considerações finais e referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do artigo encontra-se o referencial teórico, que tem por finalidade apresentar toda a fundamentação acerca da temática pesquisada, como também, o posicionamento teórico do investigador que se

construiu por meio da análise e interpretação do material pesquisado.

2.1 Psicogênese da língua escrita

Antes de mais nada precisamos compreender a história recente da pedagogia, no entendimento que alguns pesquisadores representaram marcos de mudanças nos contextos educacionais devido a contribuição incansável para ajudar as crianças a evoluir nos processos de aprendizagem. A partir de 1970 surgem novas bases metodológicas vindas de áreas como: a sociologia, filosofia, história da educação, psicologia e linguística e que fomentam novos movimentos nas pesquisas em educação (ZANOLLA, 2019). Em meados de 1980, surge no Brasil, a divulgação dos livros de Emília Ferreiro que impactaram a concepção que se tinha sobre os processos de aprender a ler e escrever em nossas escolas. Afirma Ramalho (2019, p. 20) que “[...] somente a partir da década de 1980, com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é que há uma mudança de paradigma no ensino da língua escrita”. Portanto, percebemos uma preocupação crescente com as pautas relacionadas ao analfabetismo, principalmente, das classes populares inseridas em sistemas públicos de educação.

Na perspectiva de Zanola (2019) a influência das ideias construtivistas sobre alfabetização propostas por Ferreiro e Teberosky e relacionadas a psicogênese da língua escrita fomentou muitas críticas ao uso das cartilhas, criando clima de antagonismo, entre os defensores do construtivismo e dos métodos tradicionais de ensino. Zanola (2019, p. 21) relata que a “alternância de método sintético e analítico foi interrompido com a segunda ruptura que se deu na década de 80, com o surgimento do paradigma construtivista”. Conforme menciona Zanolla (2019) surge neste período a Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que propagou-se no Brasil a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sob a perspectiva psicogenética da escrita. Lima (2018, p. 20) explica que a palavra psicogênese “pode se caracterizar como um estudo da origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade”. Lima descreve (2018) que,

A literatura nos mostra que no início da década de 80, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram estudos com quase mil crianças sobre o desenvolvimento da linguagem escrita; investigações estas que culminaram na importante obra *Psicogênese da língua escrita*, na qual, dentre as teorizações apresentadas, demonstraram as etapas de evolução que as crianças perpassam no processo de aquisição da língua escrita. Esse período caracteriza-se por profundas mudanças no campo educacional da alfabetização de infantes” (LIMA, 2018, p. 21).

Concordamos que ainda há nos ambientes escolares e alfabetizadores certa preferência ao uso de um determinado modelo de método em detrimento de outro, nas práticas de ensino dos AI.

Sobre a vida da pesquisadora Emília Ferreiro, nasceu na cidade de Buenos Aires na Argentina, é psicóloga e pedagoga, formada pela Universidade de Buenos Aires, fez doutorado na Suíça sob orientação do mestre Jean Piaget, seguindo a linha de pesquisa da Psicologia Genética. Os estudos realizados por Emília Ferreiro ficaram conhecidos no Brasil como a *psicogênese da língua escrita*, a qual prioriza o estudo da escrita que seu mentor, o biólogo Jean Piaget, não havia explorado, buscando compreender os processos de construção da leitura e escrita das crianças em fase de alfabetização. Diz Lima (2018, p.21, grifo do autor) “Em meio às discussões sobre o método tradicional e o método construtivista, seus estudos surgem como um marco na transição das políticas de alfabetização que “separam” um método do outro”. No entanto, precisamos esclarecer que não se trata de um novo método, mas uma fundamentação teórica e conceitual sobre o processo de alfabetização, ou seja, como a criança constrói a sua escrita alfabética.

Para Ramalho (2019, p. 24, grifo nosso) uma das grandes contribuições da *psicogênese da língua escrita* “[...] foi o reconhecimento de que a criança já inicia a construção de conhecimentos acerca do *Sistema de escrita alfabética* (SEA) antes de entrar na escola, pois elas já estão inseridas em uma cultura onde a escrita tem uma função

real”. Segundo as autoras Ferreiro e Teberosky (2007, p. 17-18) o fracasso escolar é um problema digno de atenção “[...] apesar da variedade de métodos para se ensinar a ler existe um grande número de crianças que não aprende. [...] a lectoescreta se constitui em um dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar. Podemos com isso concluir que a alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emília Ferreiro sendo uma referência nos estudos relacionados ao campo da alfabetização.

2.2 Níveis de escrita segundo Emília Ferreiro

De acordo com Emília Ferreiro (2011, p. 17) “[...] as crianças são facilmente *alfabetizáveis*; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Diante dessa afirmação compreendemos que o papel da escola tem cunho social de extrema importância, pois pode tanto incluir como excluir, a pessoa humana de exercer plenamente a vida cidadã na adultez. Complementa Ferreiro (2011) que,

[...] de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar (FERREIRO, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, Zanolla (2019, p. 49) contribui dizendo que os estudos de Emília Ferreiro que “[...] ficaram conhecidos no Brasil como psicogênese da língua escrita, contribuem para a compreensão dos processos cognitivos da criança em sua apropriação do princípio de escrita alfabética. Complementa Lima (2018, p. 20) que “Ferreiro e Teberosky (1999), inspiradas na base piagetiana, articulam a alfabetização como uma construção da representação conceitual da base alfabética em que a criança percorre uma sequência de fases”. Zanolla (2019, p. 49-50) descreve a seguir os níveis de desenvolvimento de escrita,

[...] envolve a diferenciação entre desenho e escrita e o registro com garatuñas (nível 1, aproximando-se à pré-história da linguagem escrita, [...] o início do registro com letras, inicialmente sem correspondência com a cadeia sonora (nível 2, denominado pré-silábico) e, progressivamente, utilizando uma letra para cada sílaba (nível 3, silábico), passando por uma fase de transição entre hipótese silábica e a alfabética (nível 4, silábico-alfabético), até chegar à escrita alfabética (nível 5). Ferreiro e Teberosky não incluem a aprendizagem da ortografia nos níveis propostos, pois se atêm à compreensão do princípio alfabético pela criança.

A psicogênese da língua escrita contribuiu no entendimento de que a escrita da criança percorre diferentes processos evolutivos, com base numa visão construtivista do processo de aprendizagem, na qual a criança elabora hipóteses e passa por conflitos cognitivos sobre o objeto de escrita até chegar a fase alfabética. Sob esse ponto de vista Lima (2018) diz que,

Ferreiro e Teberosky (1999) sustentam, portanto, que é na interação da criança com a escrita como objeto de conhecimento que ela passará a construir hipótese sobre a lógica que subjaz a esse sistema de representação, submetendo-se a essas hipóteses a testes, o que levaria a reformulações sucessivas em direção a hipóteses mais evoluídas e complexas, culminado no domínio do sistema alfabético da escrita” (LIMA, 2018, p. 22).

As hipóteses do sistema de escrita alfabética podem ser distinguidas segundo Ramalho (2019, p. 23) em três grandes períodos e, que também, passam por subdivisões: “distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”. Com relação às subdivisões apresentamos o quadro 1. Subdivisão dos níveis de escrita

Quadro 1 - Subdivisão dos níveis de escrita

Níveis de escrita	Descrição
Pré-silábico	Usa letras sem correspondência com seus valores sonoros, porém respeitando hipótese de quantidade mínima e de variedade;
Silábico	Passa a reconhecer a unidade sonora “sílabas” e a representar com letras, inicialmente sem correspondência com as propriedades sonoras (silábico quantitativo) e, posteriormente, já atribuindo valor sonoro representando, ao menos, um fonema da sílaba (silábico qualitativo);
Silábico-alfabético	Já é capaz de reconhecer unidades menores dentro das sílabas: os fonemas, podendo assim representar letras para as sílabas e letras para fonemas;
Alfabético	Compreende as unidades menores das palavras, os fonemas e os representa sistematicamente.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Ramalho (2019, p. 23).

Embasadas nessas informações abordaremos na próxima sessão como se dá a construção da escrita no 1º ano do EF.

2.3 Construção da escrita no 1º ano do EF

A chegada do estudante de 1º ano nos ambientes das escolas de EF requer adaptação e, também, a inserção nas atividades de sistematização do conhecimento científico e da linguagem. A escola tem o papel social de organizar os diferentes conhecimentos de forma que desde a tenra idade os estudantes sejam preparados para aprender ao longo da vida, podendo assim, viver a plenitude de sua vida e cidadania. Visto que hoje se faz necessário preparar os estudantes para uma leitura de mundo que é cada vez mais complexa, com nuances de incerteza e mudanças velozes no cenário mundial. Ramalho (2019) pondera que uma das características da alfabetização é a incompletude do processo que, assim como a sociedade e os indivíduos, estão em constante mudança.

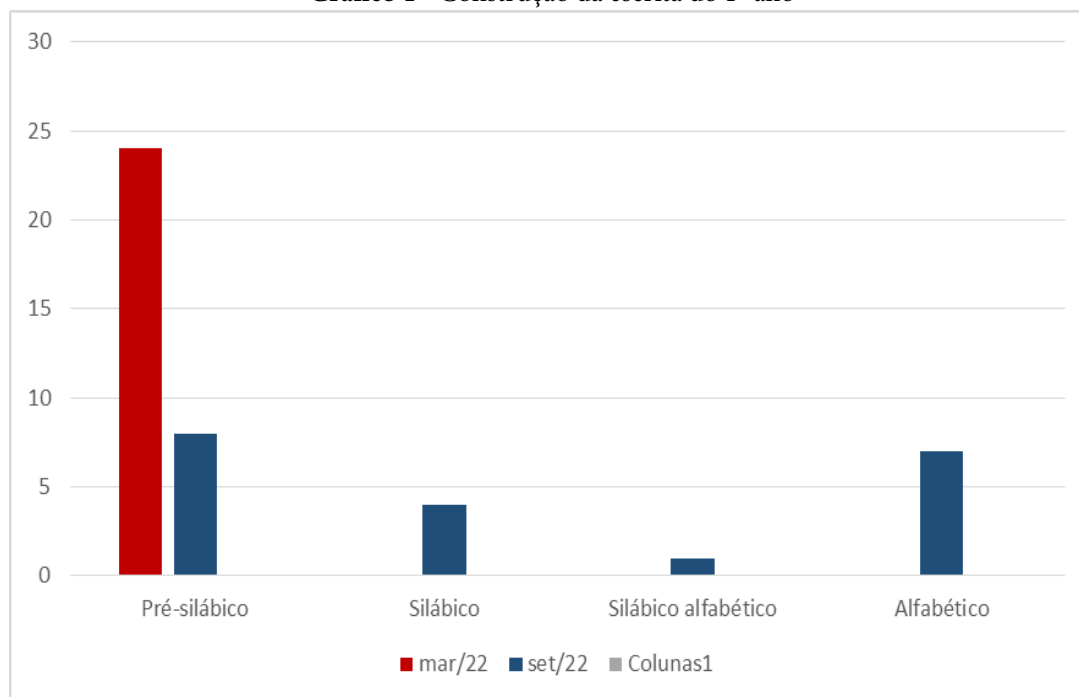
Os estudantes do 1º ano do EF chegaram, no ano de 2022, à escola demonstrando diferentes histórias de vida, anseios e desejos, habilidades, competências e muita curiosidade pelas novidades do novo ambiente alfabetizador. Há neste momento uma certa expectativa por parte das famílias e da escola de que o estudante do 1º ano do EF se alfabetize, em sua maioria, até o final do ano letivo vigente. Segundo as normativas da BNCC (2017) é fato que,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p.55)

Dito isso, precisamos considerar que os estudantes chegam ao EF com um repertório cognitivo e cultural muito singular, ou seja, não são mentes desprovidas de ideias ou de criatividade ativa. Ao contrário, são crianças muito dinâmicas e curiosas diante da aprendizagem e que percebem no mundo um cenário de possibilidades a serem explorados. Por isso, a BNCC (2017, p. 59) reforça que no 1º e 2º anos “o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”. Na mesma visão, Zanolla (2019, p. 55) afirma, “espera-se que a criança se alfabetize nesse período de escolarização”. No entanto, Ferreiro (2011) antecede que as crianças de 4 e 5 anos (EI), “que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se, mas [...] oferece todo o tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente[...]” dando início ao 1º ano do EF em excelentes condições. Devido aos nossos alunos, em 2022, terem passado por uma situação

de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19 os estudantes passaram por diferentes situações: ensino on-line, não frequentaram a escola no ano anterior, frequentaram a escola parcialmente. Seguindo as sondagens de escrita realizadas entre março e setembro de 2022, ou seja, Iº e IIº trimestres do ano letivo de 2022 apresentamos os dados coletados parcialmente no gráfico 1. Construção da escrita do 1º ano,

Gráfico 1 - Construção da escrita do 1º ano



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do diário de campo.

No Iº trimestre de 2022 recebemos 24 estudantes e todos encontravam-se no nível de escrita pré-silábico. Em setembro de 2022, no IIº trimestre, a turma reduziu para 20 estudantes, ou seja, cinco estudantes foram transferidos de turma ou escola, onde percebemos os seguintes avanços: um estudante passou para o nível silábico e sete para o nível alfabético. Ainda assim, sete estudantes permanecem no nível pré-silábico e, destes, apenas dois se configuraram como alunos “novos” na turma. Apesar de termos presenciado muitas discrepâncias nas escritas da turma, entre o Iº e IIº trimestres podemos afirmar que quase a metade dos estudantes do referido 1º ano do EF obtiveram avanços em seus processos de construção da escrita. No entanto, inferimos que as transferências dos estudantes para outras escolas possam ter fragmentado tal análise das hipóteses de escrita durante o referido período, sendo necessário reavaliar os níveis de escrita em período intermediários dos trimestres para reavaliar os possíveis gargalos dos baixos índices de alfabetização da turma para o período.

3 METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a construção da escrita nos Anos Iniciais (AÍ), de acordo com os preceitos da psicogênese da língua escrita, estudos desenvolvidos pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro. O recorte da pesquisa tem como foco os alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), em escola pública e municipal, situada no Rio Grande do Sul/RS, Brasil. O método deste estudo apresenta um delineamento qualitativo, consiste em um recorte do projeto de mestrado, delimitado pelo descritor “construção da escrita” nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), caracterizada por uma pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada. A revisão

bibliográfica para Gil (2019, p. 28) “[...] é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica do trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. Para Gil (2019) tal pesquisa é elaborada com material já publicado. A seguir nossas considerações finais sobre o estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo foi compreender como se dá a construção da escrita nos Anos Iniciais (AI), de acordo com os preceitos da psicogênese da língua escrita, segundo pressupostos de Emília Ferreiro. Para o desenvolvimento do trabalho, fizemos um recorte do projeto de mestrado, delimitado pelo descritor “construção da escrita” nas bases de dados da CAPES e BDTD, utilizando alguns autores desta pesquisa no referencial a fim de relacionar dados teóricos e empíricos. Esses teóricos pautaram-se nos estudos de Emília Ferreiro em suas dissertações, portanto trouxeram contribuições importantes para compreensão do tema abordado neste trabalho que caracteriza-se uma pesquisa bibliográfica.

Segundo a BNCC o 1º e 2º anos do EF devem ser foco da ação pedagógica relacionada aos processos de alfabetização, na proposição de oferecer amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética. Os estudos de Emília Ferreiro sinalizam que as crianças de a partir dos 4 anos, época que ingressam na EI, já demonstram interesse pela língua escrita quando estimuladas pela família e escola.

Os avanços no conhecimento, por meio desta pesquisa, mostram a importância de acompanhar os processos de escrita dos estudantes do 1º ano baseados em evidências, ou seja, num acompanhamento das suas hipóteses de escrita ao longo do período do ano letivo vigente. Outra questão importante é conhecer os níveis de escrita pelos quais as crianças em fase de alfabetização percorrem para que, desta forma, sejam estimuladas a avançar em tais processos cognitivos. Por fim, entendemos que as realizações de sondagens das hipóteses de escrita contribuem para a organização de um plano de ação pedagógico eficiente, inclusivo e personalizado da aprendizagem.

Sugerimos, para novas pesquisas, ampliar os estudos no sentido de compreender as discrepâncias relacionadas aos processos de alfabetização em sala de aula de 1º anos de EF que fogem ao trabalho pedagógico do educador pois estão relacionados a demandas externas.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIA DO FUTURO. **Plataforma virtual**. Disponível em: <<https://guiadofuturo.com.br/emilia-ferreiro/>>. Acesso em 11.09.2022.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, M. A. R. **Da psicogênese à linguística: uma análise em aquisição de linguagem escrita**. Dissertação Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Rural Federal de Pernambuco, Garanhuns, 2018. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8045>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

RAMALHO, Â. M. A. Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ZANOLLA, T. Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5265>>. Acesso: 15 jul. 2020.

A CULTURA DE PAZ E A SUSTENTABILIDADE: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE DA ESCOLA FRANCISCANA

Valderesa Moro

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada docente é uma necessidade intrínseca à profissão do professor. Considerando o cenário globalizado, sujeito a mudanças cada vez mais aceleradas, que exigem processos pedagógicos criativos e inovadores, para a responder a desafios emergentes das novas realidades, nos diversos contextos educativos. O processo de constituição docente se dá ao longo da vida, num percurso de rupturas de paradigmas e permanente construção e reconstrução de saberes docentes. Eventos globais como a pandemia da COVID-19, desencadeiam mudanças de contexto, as quais comprometem a sustentabilidade do projeto pedagógico, e demandam um olhar atento para a formação continuada docente com vistas ao fortalecimento da constituição do docente.

Dessa forma, durante a pandemia e depois dela, no retorno às aulas presenciais, percebemos o esfacelamento da constituição docente, o que deu origem a um contexto de fragilidades, tanto nas questões do processo educativo, quanto na gestão das questões socioemocionais de toda a comunidade educativa, especialmente dos docentes. Assim, tornou se evidente que o estudo e o aprofundamento dos princípios educacionais franciscanos de cultura, de paz e sustentabilidade, através da experiência pessoal em momentos de formação continuada, fortalece os docentes, dando-lhes oportunidade de constituírem-se profissionais com capacidade de integrar seu próprio ser pessoal profissional.

Diante desse cenário complexo, cujos desafios exigem do professor competências e habilidades para uma gestão pedagógica disruptiva que integre o ser e o fazer docente, o objetivo deste estudo é analisar criticamente os princípios franciscanos da cultura de paz e sustentabilidade como contribuição na constituição do docente da escola franciscana. A fim de alcançar esse propósito, a investigação tem como base os teóricos como Nóvoa (2019), Merino (1999), Papa Francisco (2015) e Bernardi (2003). O objetivo deste artigo é analisar os princípios franciscanos da cultura de paz e sustentabilidade como contribuição na constituição do docente da escola franciscana. A metodologia é qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico conforme Yin (2015) e a análise e organização dos dados está ancorada em Bardin (2016).

O artigo está organizado em capítulos sendo o primeiro da Introdução, o segundo trata do referencial teórico, o terceiro apresenta os resultados e a discussão dos dados e o quarto, as considerações finais. A seguir, passaremos a discorrer sobre o referencial teórico, o qual fundamenta a temática do artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo para aprofundar a temática da formação continuada para os princípios da cultura de paz e da sustentabilidade, como algo fundamental na constituição do docente da escola franciscana, elegemos autores como Merino (1999; 2007), Bernardi (2003), Francisco de Assis, (2004), Crocoli (2006), Papa Francisco (2015) e Nóvoa (2019). A seguir, trataremos sobre os dois princípios educacionais franciscanos, os quais embasam a proposta de educação das escolas franciscanas.

2.1 Cultura de paz

A utopia do século XXI se apresenta como um desafio para que a ciência caminhe na direção da promoção do entrelaçamento da construção do conhecimento com a cultura de paz e de sustentabilidade. Por isso, ao elegermos o princípio da construção de uma *Cultura de Paz*, como uma temática importante no processo de formação continuada docente, entendemos que o mesmo poderá contribuir de forma significativa na constituição do docente da escola franciscana. Este princípio educacional franciscano remete o docente à consciência de viver um processo de construção permanente, algo nunca acabado e que necessita estar em constante atitude de despedida de coisas que já não lhe servem mais para abraçar coisas novas e que lhe deem sentido de vida (MERINO, 1999). Desta forma, “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente [...]”, pois “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor” (NÓVOA, 2019, p. 355), e sendo assim, a constituição docente implica um processo consciente de construir-se pessoa por inteiro, com o objetivo de harmonizar o coração e a mente com vistas à promoção da cultura de paz.

O desejo de paz nasce do coração do homem, portanto pode passar por um processo de aprendizagem, pode ser ensinado no contexto cotidiano das relações humanas. Francisco de Assis, que viveu no século XIII, busca nas bem-aventuranças evangélicas ensinadas por Jesus quando diz: “Bem-aventurados os pacíficos, porque serão chamados filhos de Deus” (Mt 5,9). É daí que vem a primeira inspiração sobre a paz que Francisco viveu e pregou durante sua vida, para ele, “são verdadeiramente pacíficos aqueles que, por tudo o que sofrem neste mundo, conservam a paz na alma e no corpo por amor de Nosso Senhor Jesus Cristo”. (SÃO FRANCISCO DE ASSIS, 2004, p. 101). Na busca por uma cultura de paz, existe o desejo intrínseco da natureza humana cuja raiz está na experiência divina e harmoniosa com o criador de todas as coisas. Tanto a filosofia como a espiritualidade franciscanas, trazem em sua essência, o apelo ao exercício de vivências de paz individuais e coletivas no cotidiano da vida.

Desta forma, como Francisco foi desafiado a opor-se às dinâmicas de violência da sociedade do século XIII, optando por construir “uma cultura de paz: paz com a criação, paz com as categorias e classes sociais, paz com vários estratos da sociedade, paz entre os cristãos separados, paz entre a cristandade e os muçulmanos” (MERINO, 2007, p. 17), o homem do século XXI encontra-se frente a esse mesmo desafio de construir a cultura de paz em um cenário mundial globalizado, nada promissor. No episódio de Francisco que vai ao encontro do Sultão sem credenciais e sem escolta, durante a V Cruzada em Damietta, no Egito, uma atitude que surpreende o Sultão, Francisco explica que fora enviado para além dos mares não por qualquer homem, mas pelo Deus Altíssimo. Segundo Crocoli (2006), o desejo de paz na alma de Francisco, a cortesia na acolhida do sultão Malik Al Kamil e de sua gente, confirmam que a cultura de paz é uma construção que exige desprendimento, coragem e diálogo, algo que talvez precise ser recuperado pelo homem do século XXI. Para este autor, “a presença de Francisco entre os soldados não era bem vista pelos comandantes dos cruzados [...] mas nada melhor que um testemunho do próprio Francisco para ajudar-nos a compreender sua postura dialógica em relação aos muçulmanos, seus ‘irmãos infiéis’, (CROCOLI, 2006, p 130-131), assim denominados por ele.

A paz nasce da escuta e do diálogo reverente, exige um processo reflexivo de si mesmo, e do lugar histórico onde estão situadas as comunidades educativas e quando houver contendas no círculo onde vivemos, importa ter a coragem de promover a construção de uma cultura de paz e cantar, assim como Francisco cantou: “Louvado sejas meu Senhor, por aqueles que perdoam pelo teu amor, e suportam enfermidades e tribulação. Bem-aventurados aqueles que suportam em paz porque por ti, Altíssimo, serão coroados”. (SÃO FRANCISCO DE ASSIS, 2004, p. 105). Desta forma, o projeto de formação continuada para o docente da escola franciscana, além de falar e pregar

sobre a paz, importa desafiar os envolvidos a ação e a promoção da paz pelas ações no cotidiano da vida.

Importante também referir que paz e justiça andam de mãos dadas, para efeito de fortalecer os laços relacionais dos seres humanos entre si e com toda a criação. “A paz interior das pessoas tem muito a ver com o cuidado da ecologia e com o bem comum, porque, autenticamente vivida, reflete-se em um equilibrado estilo de vida aliado com a capacidade de admiração que leva à profundidade da vida”. (FRANCISCO, 2015, p. 179). Assim, um estilo de vida, em que prevalecem atitudes de sobriedade e de humildade, traz a possibilidade de construção de relações de paz e fraternidade.

Por isso, mais do que palavras e reflexões sobre a paz como um princípio que fundamenta o processo de constituição do docente da escola franciscana, é importante desenvolver um processo formativo que priorize uma educação científica comprometida com a promoção de uma cultura de paz e da sustentabilidade da vida.

2.2 A sustentabilidade como atitude de vida

Educar para a sustentabilidade requer um processo de construção de habilidades pessoais e coletivas, as quais implicam lidar com a complexidade da vida quotidiana, com o desafio das mudanças e incertezas de um cenário social conflitante, desenvolver a capacidade de adaptação e ressignificação da vida, permanentemente. Para tanto, a formação continuada docente torna-se uma necessidade premente, pois nessa dinâmica de complexidades e desafios, a que está submetido o docente, a reflexão sobre a sustentabilidade como atitude de vida poderá dar suporte e sustentação ao professor capacitando-o para compreender o movimento e a evolução do mundo, compreensão e atitude diante da vida, e requer cooperação responsável na proteção e preservação da vida como um todo. Assim, “uma ecologia integral exige que se dedique algum tempo para recuperar a harmonia serena com a criação, refletir sobre o nosso estilo de vida e os nossos ideais, contemplar o Criador, que vive entre nós” (FRANCISCO, 2015, p. 179). Dessa forma, um processo formativo que fundamenta a constituição do docente da escola franciscana, carrega em seu bojo a prerrogativa de mudança de paradigma relacionado às atitudes e posturas de consumo dos bens comuns e uma mudança de paradigma da forma de estar e relacionar-se com o mundo criado e com seu Criador.

Dessa forma, o princípio educacional da sustentabilidade aponta para a capacidade de desenvolver a pesquisa científica e o avanço da ciência na perspectiva da valorização e do respeito à vida. Assim, na busca por uma nova forma de construir o conhecimento que seja sustentável, exige-se mudança na proposta curricular e na formação continuada docente, através de um ensino e uma aprendizagem conectada com a preservação da vida. O aprofundamento e a aplicação desse princípio educacional franciscano, poderão contribuir na promoção de uma proposta de formação docente capaz de construir um processo educativo sustentável para toda a sociedade. Este processo, segundo o Papa Francisco (2015), pressupõe a integração da história de um povo “salvaguardando a sua identidade original. [...] a ecologia envolve também o cuidado das riquezas culturais da humanidade” (PAPA FRANCISCO, 2015, p. 118). Ao falar sobre a ecologia integral, o Papa refere-se à realidade da interdependência entre todos os elementos do universo criado, enfatizando a interconexão e o entrelaçamento de todas as formas de vida existentes no universo. Ao tratar da realidade dos problemas mundiais, Francisco acena para a emergência de aspectos que remetem a questões que ameaçam a sustentabilidade da vida como um todo, não somente a vida humana, algo que compromete a continuidade da vida humana neste universo.

Dessa forma, comprometer-se com uma ecologia integral capaz de abarcar as dimensões humanas e sociais, é comprometer-se com a sustentabilidade como atitude de vida. Assim, na visão franciscana, confirmada pela

encíclica *Laudato Si*, há que se reverenciar a criação para além de sua utilidade. A reverência e o cuidado para com a criação, evocam o reconhecimento de um Deus que é gratuidade, digno de louvor e gratidão. A sustentabilidade engloba uma visão de mundo para além do aspecto da sobrevivência humana e pressupõe o respeito à vida. A seguir apresentaremos os resultados e as discussões do estudo.

3 METODOLOGIA

A metodologia é qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico conforme Yin (2015) e a análise e organização dos dados está ancorada em Bardin (2016), conforme as três principais etapas: pré-análise através de uma leitura mais geral denominada por Gil (2008) de leitura flutuante; a exploração do material deu-se de forma mais aprofundada com a exploração crítica dos conceitos sobre a temática em questão; o tratamento dos resultados foi feito à luz da fundamentação teórica quando houve inferência e interpretação donde emergiram os resultados do estudo.

No processo de definição da temática, quando foram eleitos dois princípios educacionais franciscanos: a cultura de paz e a sustentabilidade, fez-se o levantamento bibliográfico com autores pertinentes ao assunto. Na sequência, elaborou-se o plano para a construção do artigo. A seguir, procedeu-se a busca por fontes que tratam da temática, leitura de capítulos de livros e um artigo no Google acadêmico com o devido fichamento. O artigo foi organizado de forma a atender uma sequência lógica e, a seguir, procedeu-se à elaboração do texto. A reflexão em questão, deu-se a partir do contexto do cenário educacional desafiador, que requer do docente do século XXI, habilidades de um ser integrado em sua constituição pessoal profissional. Também colocou luzes sobre aspectos importantes da formação continuada docente, considerando os princípios da cultura de paz e de sustentabilidade como fundamentos na constituição do docente da escola franciscana.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão crítica sobre os princípios da cultura de paz e solidariedade como fundamentos para a constituição do docente da escola franciscana à luz dos autores designados para este estudo, propiciou a percepção de que tais princípios consistem em pilares importantes no processo de formação dos docentes. Importa ainda referir que a busca por uma cultura de paz e a sustentabilidade, tem a possibilidade de passar pelo processo de ensino e aprendizagem, isto é, as pessoas podem ensinar e aprender a construir a cultura de paz e aprender a solidariedade. De acordo com Merino (2007), há mais de um século os principais problemas do mundo contemporâneo parecem desafiar os principais elementos da espiritualidade franciscana, tais como “a justiça social, a promoção dos mais desfavorecidos, o trato com a natureza, o valor da economia, a cultura de paz, o sentido da fraternidade universal, a aprendizagem numa habitação no mundo [...]” (MERINO, 2007, p. 13), dentre tantos outros que poderiam ser citados. Daí a importância de um processo de formação docente para assimilar e incorporar esses princípios em seu fazer cotidiano.

Dessa forma, é possível perceber que tais princípios se fazem imprescindíveis quando se trata de elaborar projetos e planos de formação continuada com vistas à constituição do docente, considerando a perspectiva do inacabamento do ser humano, alguém sempre em processo de construir-se ao longo da vida. Nesse sentido afirma Frei Orlando Bernardi:

[...] o projeto de Francisco e do franciscanismo ousa propor ao homem de hoje, que se debate entre tantas promessas gratuitas e um pessimismo desencantado, que é possível sonhar, que há espaço para esperar o que ainda não chegou, que se continue a cultivar utopias de bondade, fraternidade e paz, porque Aquele que alimenta esses sonhos e realiza essas utopias não engana,

mas é fiel e dará aos que o seguirem uma cidade justa, boa, fraterna e aconchegante onde será possível viver em estreita cordialidade com todo o criado” (BERNARDI, 2003, p. 81).

Nesse sentido, ao considerar a utopia de promover a educação e a ciência em prol da paz e da sustentabilidade, o desafio que emerge da reflexão realizada, é o de ampliar o estudo do princípio da sustentabilidade para além do olhar econômico financeiro, mas considerar a sustentabilidade da vida com sentido e com esperança. Dessa forma, há que se pensar o propósito de estarmos no mundo, porque e para que cada um de nós veio a este mundo. Nesse sentido, tanto o desafio de construir uma cultura de paz e buscar uma forma de vida para a sustentabilidade toma um sentido de responsabilidade pessoal e se torna um desejo coletivo para o bem da humanidade como um todo. A seguir, passaremos às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado com o objetivo de analisar criticamente os princípios franciscanos da cultura de paz e sustentabilidade como fundamentos na contribuição da constituição do docente da escola franciscana, percebe-se resultados significativos como a importância de uma formação inicial e continuada docente, com vistas a construir a integralidade do ser. Relegar a formação docente somente ao aspecto da formação profissional, sem considerar aspectos da formação do ser pessoa através da reflexão sobre os princípios educacionais franciscanos, é prescindir de uma parte essencial da formação do docente para a integralidade do seu ser integral e integrador.

Outro aspecto relevante que emerge do estudo é o desafio de desenvolver o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades que promovam a cultura de paz e de sustentabilidade. Isso será possível, quando os processos pedagógicos não prescindirem de experiências e vivências significativas das aulas. As aprendizagens se efetivam com maior segurança quando os processos de ensino e aprendizagem passam pelas mãos e pelo coração das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2016.
- BERNARDI, F. O. **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. Bragança Paulista: IFAN, 2003.
- CROCOLI, F. A. **Francisco de Assis, o ecumenismo e o diálogo inter-religioso**. Petrópolis, RJ: FFB, 2006.
- FRANCISCO, P. Carta Encíclica Laudato Si' sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- MERINO, J. A. **Humanismo Franciscano: franciscanismo e mundo atual**. Petrópolis, FFB, 1999.
- MERINO, J. A. **Francisco de Assis e Tu**. Braga: Editorial Franciscana. 2007.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 18 set.2022.
- SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Admoestações. **Fontes Franciscanas e Clarianas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 95-104.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA UNIVERSITÁRIA COMO FORMA DE CONTRIBUIR PARA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS GLOBAIS

Charlene Bitencourt Soster Luz

Paulo Fossatti

Ingridi Vargas Bortolaso

1 INTRODUÇÃO

Existem problemas que são comuns em todo o mundo e precisam de soluções e por isso a Organização das Nações Unidas - ONU com seus mais de 180 países membros elegeu 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis - ODS para que juntas, as diferentes nações colaborem entre si para um mundo melhor. Pode-se refletir que a educação empreendedora pode ser utilizada para ajudar, visto que seu âmagos reside na solução de problemas para transformar a realidade.

Pensando nisso, este estudo possui como objetivo analisar como a educação empreendedora universitária pode contribuir para a solução de problemas globais. Para verificação empírica será utilizado como estudo de caso uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Nesse momento, o projeto de tese está sendo construído e pretende-se defender que a educação empreendedora universitária contribui para a solução de problemas globais. Essa pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro momento a introdução aqui descrita, depois o referencial teórico, a metodologia, os resultados, as considerações finais e as referências utilizadas. Salienta-se que no referencial teórico serão descritos brevemente os 17 ODS, na sequência o papel do Ensino Superior para a formação integral e no próximo momento a educação empreendedora como forma de solucionar problemas globais.

2 JUSTIFICATIVA

O tema justifica-se pela necessidade de fomentar o desenvolvimento de competências pessoais com conhecimento voltado para transformar a realidade. Para isso, a abordagem metodológica utilizada foi de cunho qualitativo, apoiada pelo estudo de caso como procedimento técnico.

3 OBJETIVO

Analisar como a educação empreendedora universitária pode contribuir para a solução de problemas globais.

4 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada será qualitativa por ter a característica de lançar luz em um assunto pouco explorado, podendo provocar novas pesquisas, concordando o com Triviños (1987, p. 131) “[...] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de nova busca de dados”. Nesse contexto, o projeto de tese será caracterizado pelo estudo de caso (YIN, 2001) e a unidade de análise será uma universidade comunitária do Sul do Brasil.

Os participantes da pesquisa serão os coordenadores de curso da graduação, professores e alunos. Como instrumentos de coleta de dados serão consultados documentos institucionais (regimento da universidade e grade curricular dos cursos de graduação) e pretende-se fazer um grupo focal com cada uma dessas categorias de participantes para identificar o quanto a educação empreendedora contribui para a solução de problemas. Para análise dos dados, será utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na próxima seção será apresentado o arcabouço teórico que sustenta o desenvolvimento dessa pesquisa.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

A ONU determinou 17 objetivos para que seus países membros trabalhem na busca por soluções. Esses objetivos surgiram de problemas comuns entre as nações, sendo “[...] um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2022a). No Brasil, o prazo para cumprir os objetivos foi estipulado até o ano de 2030. Os 17 objetivos citados são: 1. Erradicação da pobreza, 2. Erradicação da fome, 3. Saúde e Bem-Estar, 4. Educação de qualidade, 5. Igualdade de gênero, 6. Água Potável e Saneamento, 7. Energia acessível e limpa, 8. Trabalho decente e crescimento econômico, 9. Inovação e infraestrutura, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 12. Consumo e produção responsáveis, 13. Ação contra a Mudança Global do Clima, 14. Vida na Água, 15. Vida Terrestre, 16. Paz, Justiça e Instituições eficazes e 17. Parcerias e Meios de Implementação (ONU, 2022a).

Destaca-se que dentro desses objetivos existem várias metas e especificamente no objetivo 4 sobre Educação de Qualidade o item 4.4 prevê que se deve “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (ONU, 2022b). Nesse objetivo percebe-se a vinculação da educação com o desenvolvimento de habilidade para atuação profissional, inclusive no empreendedorismo, ou seja, a preparação para que o estudante tenha opções de empregabilidade dignas no mundo do trabalho.

Tanto nesse objetivo 4 quanto os demais a educação tem o seu papel, inclusive no ensino superior. Esse papel consiste em formar cidadãos e profissionais aptos para solucionar problemas em diferentes contextos, conforme aponta Santos (2019, p. 38): “[...] as Instituições de Ensino Superior podem desempenhar um papel significativo e protagonizar como atores relevantes na promoção do desenvolvimento, contribuindo para a implementação dos ODS”. A autora ainda coloca que as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão são oportunidades para desenvolver a transformação da realidade.

A produção de conhecimento científico e tecnológico das universidades contribuem para o crescimento da sociedade. Para Fouto (2002) e Santos (2019), o ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento sustentável com quatro estratégias principais: • investindo no processo educativo para formar tomadores de decisões mais assertivas; • na consolidação de conceitos e resolução de conflitos e/ou problemas; • realizando práticas de gestão sustentável e sendo exemplo para a comunidade; e • tendo articulação com os setores da sociedade.

Compreende-se que essas estratégias podem atuar juntas para serem mais efetivas. Na primeira estratégia, entende-se que a educação superior trabalha com pessoas adultas que tomam decisões e a universidade pode ajudar para que essas decisões trabalhem em prol dos ODS. Atitudes simples como separar o lixo já contribuem para o meio ambiente e geração de empregos nas cooperativas, por exemplo. Assim, o ensino superior pode mostrar o quanto ações coletivas têm poder de mudança no todo.

A estratégia de consolidar conceitos está conectada com o saber, conhecer assuntos em sua profundidade

para a busca pela solução de problemas. Além do conhecimento técnico a compreensão do contexto vivido e suas diversidades são primordiais para formar pessoas empáticas e com senso crítico.

A terceira estratégia da universidade ser exemplo de gestão sustentável está aliada às práticas, ou seja, ensinar e ser de verdade o que ensina. Nesse momento, a universidade pode ser um laboratório com espaços para ações relacionadas aos ODS, como por exemplo eventos de discussão, atendimento voluntário para as necessidades da comunidade.

Por fim, a estratégia da universidade se articular com diferentes setores da sociedade mostra que esta não está isolada do mundo e precisa constantemente ouvir e ser ouvida por outras partes, para que ocorra uma construção coletiva. Essas articulações podem acontecer com o poder público e privado para fomento de pesquisas nas áreas de ensino da IES.

Assim, para Santos (2019), as universidades possuem poder de impacto na sociedade e esses impactos são diretos, resultados de suas atividades, e indiretos, resultado das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A educação empreendedora pode contribuir para essa geração de impacto, pois instiga as quatro estratégias descritas acima e trazidas por Fouto (2002) e Santos (2019). Destaca-se que para Araújo e Davel (2018) o empreendedorismo atua como “um agente de mudança social, que transforma e reinventa fronteiras estruturantes do nosso mundo”, que “promove a transformação e a reinvenção da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, esses autores discorrem que a educação empreendedora promove processos de experiência com aprendizagem na prática.

Guimarães e Santos (2020) concordam com Araújo e Davel (2018) quanto ao fato do ambiente acadêmico ter o poder de proporcionar momentos para explorar as potencialidades empreendedoras dos estudantes. Para isso, as IES podem atuar nas quatro principais áreas da educação empreendedora: a) incorporação do tema empreendedorismo na formação; b) desenvolvimento do currículo; c) desenvolvimento docente; e d) engajamento do setor privado (UNCTAD, 2017; GUIMARÃES, SANTOS, 2020). Compreende-se que essas quatro áreas estão relacionadas, pois se a incorporação do tema de empreendedorismo estiver presente nos currículos da graduação, haverá envolvimento docente é possível engajamento com parcerias do setor privado. Dessa forma, a educação empreendedora pode alcançar amplitude nas IES para contribuir nas ODS.

Nesse sentido, Silva, Luz e Fossatti (2022, p. 12) discutem sobre a educação empreendedora como propulsora para solucionar problemas, proporcionando “sentido ao aluno, pois envolve questões da sua realidade”. Quanto ao foco na solução de problemas, esses autores colocam que isso propicia ao estudante “maior protagonismo para desenvolver o seu conhecimento e fazer a sua própria gestão da aprendizagem” (p.12) e a “interação entre as pessoas promove o conhecimento das diferenças e união para a construção de um projeto em comum” (p. 13). A seguir, na próxima seção, serão apresentados os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS

Após a apresentação do aporte teórico, pode-se refletir para cumprir o objetivo de investigar como a educação empreendedora universitária contribui para a solução de problemas globais. Para essa alicerçar essa investigação será utilizado o estudo de caso de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. As variadas ações da universidade estão conectadas com os ODS, conforme verifica-se no quadro 1.

Quadro 1 - Relação entre ODS e ações da universidade

ODS	Alguns exemplos de ações da universidade
1. Erradicação da pobreza	Campanhas de doações de agasalhos, organizadas pela Pastoral. Projetos de inclusão de imigrantes e bolsas institucionais.
2. Erradicação da fome	Campanhas de doação de alimentos.
3. Saúde e Bem-Estar	Serviços com baixo preço voltados à saúde, tal como atendimento aos idosos e pesquisas da COVID-19. Pesquisas de Pós-graduação voltadas à saúde e desenvolvimento humano.
4. Educação de qualidade	Investimento na formação de professores, eventos, acolhimento dos alunos, cultura do pertencimento, abertura para ajudar a comunidade.
5. Igualdade de gênero	Eventos de conscientização. A universidade lançou o primeiro pós-graduação especialização <i>lato sensu</i> em diversidade no país.
6. Água Potável e Saneamento	Incentivo a projetos sustentáveis e economia de água.
7. Energia acessível e limpa	Maior parque fotovoltaico do RS e a redução dos custos será investida na educação.
8. Trabalho decente e crescimento econômico	Oportunidades de aprendizado com planos de carreira definidos.
9. Inovação e infraestrutura	Espaços disponíveis como o laboratório de impressão em três dimensões. Agência de Inovação e Desenvolvimento.
10. Redução das desigualdades	Doação de bolsas de estudos.
11. Cidades e comunidades sustentáveis	Eventos de conscientização
12. Consumo e produção responsáveis	Incentivo de utilização dos recursos disponíveis e consciência ecológica.
13. Ação contra a Mudança Global do Clima	Primeira Universidade Brasileira com Selo Universidade do Sentido e trata o tema.
14. Vida na Água	Primeira Universidade Brasileira com Selo Universidade do Sentido e trata o tema.
15. Vida Terrestre	Primeira Universidade Brasileira com Selo Universidade do Sentido.
16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes	Participa do Pacto Global da Educação promovido pelo Papa Francisco.
17. Parcerias e Meios de Implementação	Pertencimento do COMUNG, ANEC, ABRUC, ODUICAL, IALU ³ , dentre outros.

Fonte: Adaptado de (ONU, 2022a).

3 Siglas: COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas; ANEC - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL; ABRUC - Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior; ODUICAL - Organização das Universidades Católicas da América Latina e o Caribe; IALU - Lasallian Higher Education.

A partir do quadro 1, percebe-se que a universidade possui ações que contemplam os ODS e por isso, a educação empreendedora se faz cada vez mais necessária para promover mais essas ações. Compreende-se que o objetivo 4 de educação de qualidade, o investimento da universidade na formação de professores mostra a

preocupação com o ensino e consequentemente os estudantes sentem o reflexo da formação de seus mestres. Assim, investindo no corpo docente será possível que esses professores tenham mais conhecimento para trabalhar com os alunos. O acolhimento com os alunos gera o sentimento de pertencimento e o fato de existirem vários eventos com a participação deles para ajudar a comunidade evidencia a preocupação em servir e consequentemente solucionar problemas. Santos (2019) coloca a importância das IES oportunizarem o protagonismo estudantil, o que acontece na universidade pesquisada. Com isso, a sociedade evolui de forma sustentável o que abrange segundo Fouto (2002) e Santos (2019), o investindo no processo educativo, solução de conflitos, práticas de gestão sustentável e articulação com outros setores.

Santos (2019) destaca que a universidade impacta a sociedade e para Araújo e Davel (2018), o empreendedorismo é um agente de mudança. Assim, o empreendedorismo na universidade, por meio, da educação empreendedora pode alcançar mudanças de impacto. Já para Silva, Luz e Fossatti (2022) a ênfase na solução de problemas promove a interação entre os estudantes a união em prol de propósitos comuns para mudança da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O objetivo deste artigo foi investigar como a educação empreendedora universitária pode contribuir para a solução de problemas globais. Para isso, o estudo esteve em torno da temática da educação empreendedora com foco na solução de problemas.

Os resultados preliminares da pesquisa mostram que a universidade pesquisada utiliza a educação empreendedora em suas ações e com isso promove a solução de problemas da comunidade. A IES possui ações que contemplam os ODS, principalmente o 4 sobre educação de qualidade, mostrando preocupação na formação de professores e oportunidades para os alunos praticarem o aprendizado com a comunidade. Salienta-se que essa pesquisa terá continuidade como projeto de tese. Posteriormente haverá análise documental, aplicação de grupos focais com os coordenadores dos cursos da graduação, professores e estudantes, dessa forma, a temática será aprofundada, guiada pela orientação.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, G. F. de.; DAVEL, E. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4417/441760643002/441760643002.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FOUTO, A. R. F. O papel das universidades rumo ao desenvolvimento sustentável: das relações internacionais às práticas locais. 2002. **Dissertação** - Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais Relações Internacionais do Ambiente. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://campus.fct.unl.pt/campusverde/W_RIA_ARFE.doc>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, J. C.; SANTOS, I. F. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 130-151, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4417/441763703009/441763703009.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

UNCTAD. **United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)**. Secretariat. Entrepreneurship Education, Innovation and Capacity-Building in Developing Countries, Geneva. 2011. Disponível em: <https://unctad.org/system/files/official_document/ciimem1d9_en.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ONU, Nações Unidas do Brasil. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2022a. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ONU, Nações Unidas do Brasil. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de qualidade**. 2022b. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SANTOS, A. V. *et al.* **Planejamento e sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior**: um estudo à luz dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS/ONU). 2019. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração Pública. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/17420/ANGELA%20VERAS%20SANTOS%20-DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PROFIAP%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SILVA, L. de Q. da.; LUZ, C. B. S.; FOSSATTI, P. Ensino Superior: aprendizagem por meio de desenvolvimento de soluções. **Revista Educação Unisinos**, v. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23142/60749039>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas S/A, 1987.

A SUSTENTABILIDADE COMO FORMA DE INOVAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Priscilla Rosa Farias

Liliane Kolling

Hildegard Jung

1 INTRODUÇÃO

Pensar em sustentabilidade geralmente nos remete a trabalhos voltados à reciclagem, mas torna-se mais que isso. O Pacto Educativo Global¹ traz como um dos sete compromissos o cuidado com a Casa Comum, utilizando a sustentabilidade para um melhor reaproveitamento e uso adequado das questões ambientais. Trazer essa realidade e conscientização para dentro das escolas é papel fundamental do educador que está à frente destes educandos, na qual recebem uma formação integral, humana e cristã, assim como, diz o prefeito da congregação para a educação católica Giuseppe Versaldi (2019, p. 6): “É urgente humanizar a educação, colocar a pessoa no centro e criar as condições necessárias para o desenvolvimento integral”. A partir deste relato, podemos perceber que a educação precisa ser modificada de forma que o cuidado ao próximo e ao meio em que vivemos faça parte dos estudos e das questões cognitivas dos estudantes.

Através das propostas lançadas pelo Papa Francisco no Pacto Educativo Global (2019, p. 16) percebe-se a necessidade da escola interligar a educação com os cuidados, trazendo como seu 7º compromisso o cuidado com a Casa Comum: “Cuidar e cultivar a nossa casa comum, protegendo os seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios e visando energias renováveis e respeitadas do meio ambiente”. Este compromisso, enfatiza o cuidado em geral, onde todo o material que se possa reutilizar, seja feito de forma consciente e necessária. Os gastos com materiais não havendo necessidade concreta, precisa ser repensada de forma que, nosso ambiente sinta menos o impacto da poluição e do desmatamento, o reaproveitamento de espaços verdes cultivando e plantando, muitas vezes, para ajudar no próprio sustento. Estes citados acima foram exemplos, mas o ser humano pode fazer muito mais por seu habitat.

Atualmente pode-se pensar que o estudo ambiental, assim como, as questões que envolvem o reaproveitamento dos materiais e todo o conteúdo que é interligado com a sustentabilidade e o Planeta Terra, não precisam ser trabalhados apenas nas disciplinas de ciências e geografia. No entanto, dentro dessa necessidade, pode-se envolver tais temas em todas as disciplinas fazendo disso uma atividade interdisciplinar. Por isso, essa pesquisa tem como objetivo despertar a conscientização através de conceitos inovadores para a sustentabilidade dentro do ambiente escolar, criando estratégias para o bem de nossa Casa Comum, o Planeta Terra.

2 JUSTIFICATIVA

Trabalhar a sustentabilidade dentro da escola reforça a importância e a necessidade da preservação do ambiente que habitamos. Para dar início a um trabalho sustentável, primeiramente torna-se necessária uma ruptura cultural no sentido de criar estratégias de sustentabilidade. Através de projetos engajadores, a Escola

1 Fonte: <<https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>>.

La Salle Esmeralda, localizada na periferia de Porto Alegre, trabalha constantemente com atividades voltadas para o cuidado ao nosso meio ambiente, integrando juntamente ao conteúdo, competências e habilidades importantes para uma educação ambiental. Para que haja uma conscientização e que essa possa ser expandida para fora dos muros da escola, é necessário o engajamento geral da comunidade educativa para que as mudanças ocorram e sigam em direção de uma melhora constante e gradual. Como ressalta Silva (2007, p. 11):

É preciso que a escola evidencie em seu projeto educativo que aquilo que a criança vivencia fora da sala de aula também educa. As relações interpessoais nas famílias e comunidades, a forma como os adultos tratam as crianças, a forma de lidar com a limpeza ou com o lixo, entre outros, representam situações de ensino e aprendizagem.

Perante a fala de Silva, pode-se perceber a importância das escolas criarem projetos significativos voltados também à educação ambiental, formando estudantes preocupados, conscientes e críticos quanto ao seu habitat, defendendo e protegendo-o de toda e qualquer ameaça. Ensinar o cuidado também faz parte do aprendizado do estudante, pois o mesmo, através desta informação poderá levar para seu ambiente familiar mudanças importantes e necessárias dentro de sua própria casa. Essa conscientização perpassa da sala de aula para as comunidades e assim expande para as demais pessoas, melhorando de forma significativa nossa Casa Comum.

3 RESULTADOS ESPERADOS/ALCANÇADOS

A Escola La Salle Esmeralda iniciou o projeto Sustentabilidade a partir de diferentes contextos e necessidades baseando-se no pedido do Papa Francisco através do Pacto Educativo Global, realizando inicialmente uma explanação do assunto com os educadores, trazendo a necessidade da conscientização e da mudança que precisava ocorrer dentro da instituição de ensino expandindo-se para a comunidade onde os estudantes estavam inseridos.

Após a fala com os professores, deu-se início às diversas atividades realizadas com os estudantes iniciando assim, um trabalho voltado para o cuidado em geral, o empreendedorismo, a integração entre família e escola. Algumas ações foram importantes para iniciarmos a conscientização junto aos colaboradores, como por exemplo, utilizar canecas para tomar café ou água, evitando o uso de copos descartáveis.

3.1 Oficina de sabão

Na semana comemorativa e alusiva ao dia do Fundador São João Batista de La Salle, foi realizada uma Gincana ecológica na escola onde algumas tarefas eram recolher materiais como tampinhas de garrafas *pets*, pilhas e óleo de cozinha. Cada um destes itens, foi destinado a uma instituição e o óleo utilizado na oficina de sabão com as mães, na qual segue imagens:

Figura 1 - Oficina de sabão



Fonte: La Salle Esmeralda

Figura 2 - Oficina de sabão



Fonte: La Salle Esmeralda

3.2 Horta La Salle Esmeralda

A Escola La Salle Esmeralda conta com um espaço amplo e arborizado, característica importante e valiosa na comunidade, já que nos dias atuais, vê-se cada dia mais prédios e construções e pouco espaço de natureza pura. Perante a discussão e os debates, entre o professor de filosofia e direção da escola, a respeito de um espaço significativo na escola que não estava sendo utilizado, iniciou-se a ideia e o projeto da construção de uma Horta. Espaço na qual, os estudantes pudessem trabalhar competências e habilidades através do cuidado e da perspectiva de empreender e, ao mesmo tempo, obterem uma alimentação saudável. Algumas verduras e legumes retirados da horta pelas cozinheiras, como: alface, couve e cenoura, já fazem parte semanalmente do almoço servido pela escola para os estudantes. Pensando em promover o empreendedorismo, organizamos a venda de pés de alface por um preço de custo. O valor recebido pôde ser empregado em novas mudas, aumentando cada vez mais a produção e proporcionando uma alimentação saudável para a comunidade onde a escola está inserida.

Figura 3 - Projeto Horta



Fonte: Site La Salle Esmeralda

Figura 4 - Projeto Horta



Fonte: Site La Salle Esmeralda

3.3 Atividades diversas

Desde o início do ano letivo de 2022, a equipe diretiva esteve presente nos planejamentos dos professores, instruindo-os a colocarem o Pacto Educativo Global, juntamente com suas peculiaridades dentro das suas aulas, de maneira que o estudante pudesse ser formado integralmente. Diversas atividades sobre a conscientização foram elaboradas diariamente dentro das salas de aula contribuindo para o crescimento da escola e dos que dela participam. Atividades como: maquetes, construção de brinquedos com materiais recicláveis, recolhimento de tampinhas e pilhas, trabalho de erosão no solo, ao ser descartado algum tipo de material poluente, entre outras.

Seguem abaixo algumas imagens explicando assim, a continuação do projeto:

Figura 5 - Poluição do solo



Fonte: Site La Salle Esmeralda

Figura 6 - Poluição do solo



Fonte: Site La Salle Esmeralda

Figura 7 - Recolhimento de pilhas usadas



Fonte: Site La Salle Esmeralda

Figura 8 - Construção de maquetes



Fonte: Site La Salle Esmeralda

4 METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo de caso através do Projeto Sustentabilidade realizado na Escola La Salle Esmeralda, localizada na cidade de Porto Alegre/RS. Este projeto foi desenvolvido perante algumas questões diárias voltadas ao cuidado primeiramente com o ambiente escolar e, posteriormente, expandindo para o meio ambiente através da reciclagem, reaproveitamento de materiais, cuidados com plantações e outros fatores. Para Yin (2015, p. 4) o estudo de caso: “[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionados.” Com isso, o projeto contribuirá para que a comunidade local reflita sobre seus hábitos de cuidados com o meio ambiente e a saúde. Com o projeto, todos os envolvidos estarão

auxiliando, de alguma forma, na promoção e no cuidado com o outro e com a comunidade, pois o exemplo educa mais do que as palavras.

A partir de observações, experiências e atividades realizadas neste projeto, pode-se entender a necessidade desta pesquisa para que, a partir dela, se possa desenvolver projetos voltados a este tema também em outras instituições, promovendo a valorização da vida.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada oportunizou um estudo aprofundado de um projeto realizado na Escola La Salle Esmeralda. Podemos observar que o descarte de lixo na comunidade, após o início do projeto, melhorou e não vemos uma grande quantidade espalhados nas ruas. Os estudantes demonstraram crescimento nas suas contribuições em sala de aula e relataram mudanças de hábitos significativos nas suas residências. O objetivo do projeto está sendo alcançado, na medida em que vemos atitudes práticas dos envolvidos. Fazer o descarte correto de lixo, tampinhas, óleo de cozinha e, ainda, ajudar na coleta para instituições que promovem o cuidado com o meio ambiente, faz com que continuemos a oportunizar atividades que tenham um impacto social.

REFERÊNCIAS

FRANCISCO, P. **Pacto Educativo Global**: Instrumentum Laboris. 2019.

SILVA, D. T. S. **Educação Ambiental**: Coleta Seletiva e Reciclagem de Resíduos Sólidos na Escola. Cachoeirinha-RS: FASB, 2007.

VERSALDI, G. A pedagogia evangélica, alma do ensinamento cristão. **Cadernos de Fé e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 59-71, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/cadernos/article/view/4802>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre. Bookman, 5. ed. 2015.

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: DO ENSINO REMOTO À VOLTA PRESENCIAL

Elisângela Cristina Almeida dos Santos

Débora Dalbosco Dell'Aglío

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as ações que estão sendo implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais. Em virtude da pandemia foi solicitado, pela Organização Mundial de Saúde o distanciamento social por parte da população, com o objetivo de diminuir o aumento de novos casos, isto é, a propagação do contágio. Por conseguinte, foram tomadas medidas para evitar as aglomerações, fechamentos de serviços não essenciais e o uso de estratégias como a paralisação das aulas presenciais e o acolhimento de trabalho remoto em diversas áreas de trabalho (ALMEIDA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2020; CARVALHO; NINOMIYA; SHIOMATSU, 2020). Diante dessa realidade, de isolamento social, surgiu a necessidade de novas formas de ensino e aprendizagem, o conhecimento e o vínculo entre escola e aluno eram importantes durante o estado de emergência. Amparado em decretos, foram propostos o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido, em todos os níveis educacionais.

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), as escolas brasileiras ficaram em média fechadas o triplo do tempo dos países desenvolvidos, totalizando 178 dias sem aulas presenciais (MARQUES, 2021). Diante do nosso contexto histórico de fracassos na alfabetização, leitura e escrita, podemos calcular os prejuízos de uma aprendizagem à distância e das novas demandas que serão apresentadas nos processos de alfabetização em todo o país. Segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016 menos da metade dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental consolidaram níveis de proficiência na leitura adequados, ou seja, dados considerados suficientes (INEP, 2017). Após a experiência do ERE, que não atingiu a todos os estudantes, é possível que esses números negativos venham a aumentar e consequentemente influenciem a qualidade de ensino.

O tipo de pesquisa que permeia este trabalho é de natureza qualitativa e descritiva, com metodologia de estudo de caso (YIN, 2010). Como referencial teórico foram utilizados conceitos de Ferreiro (1999), Freire (1989), Kleiman (2007), Rojo (2010), Soares (2003, 2004, 2005), Vygotsky (2000).

2 ALGUNS CONCEITOS

Como conceito de alfabetização entende-se a apropriação do sistema de escrita e leitura, compreensão do princípio alfabético, a decodificação/codificação e a relação entre grafemas e fonemas, ou seja, a aprendizagem da técnica, o domínio do código (SOARES, 2003). O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia que representa a linguagem humana, no caso a escrita alfabético-ortográfica e as habilidades de leitura e escrita. Para dominar essa tecnologia são necessários conhecimentos variados, como o funcionamento desse sistema, compreender o alfabeto, os sons, o traçado e outros que envolvam as capacidades motoras e cognitivas (SOARES, 2005; RAMOS; SCHERER, 2013; ROJO, 2010). Ao longo do século XX, o conceito de alfabetização foi

sendo ampliado em virtude de necessidades sociais e políticas, chegando ao ponto que para alguém ser considerado alfabetizado já não bastava apenas dominar o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas saber usá-las para exercer uma prática social (SOARES, 2005). Essas novas práticas de agregar o uso social da escrita e leitura foi se estendendo e surgindo o termo letramento. A alfabetização, segundo a Unesco (2020), empodera e capacita as pessoas para viverem de forma plena a sua cidadania, aumentando as suas oportunidades de vida, como uma melhor colocação no mercado de trabalho e a redução da pobreza.

Com as aulas sendo ministradas à distância, com a utilização de meios digitais, fez-se necessário um ensino emergencial, denominado ensino remoto emergencial. De acordo com Charczuk (2020), o ensino remoto não é uma modalidade, é uma ação pedagógica, onde se utilizam recursos digitais ou se entregam materiais planejados para uma aula presencial. Trata-se de uma transposição do ensino presencial para um ensino com ferramentas digitais, tais como computador, celular e televisão. Nessa etapa de ensino emergencial, o celular foi o grande aliado, servindo muitas vezes de sala de aula.

Mais tarde com a diminuição dos casos pandêmicos passou-se para o ensino de forma híbrida. Segundo Moran (2021), o ensino híbrido é uma modalidade pedagógica que relaciona as atividades escolares presenciais com as atividades digitais, mistura-se espaços físicos e digitais, com um maior uso de métodos empreendedores e personalizados. Para alguns autores a pandemia pode ter vindo a contribuir com o aumento das práticas digitais nas escolas e com o uso de metodologias ativas. No entanto, segundo a pesquisa do Instituto Datasenado (CHAGAS, 2020) na rede pública brasileira, 26% dos alunos não têm acesso à internet, o que leva a questionarmos o quanto esse novo formato pode ser democrático.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracteriza por ser um estudo qualitativo e descritivo, com metodologia de estudo de caso (YIN, 2010). Yin (2010) considera o estudo de caso como estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. O autor ainda destaca que para que a estratégia de estudo de caso seja mais apropriada a questões do tipo “como” e “por que”, o importante é precisar, com clareza, a natureza das suas questões de estudo. O problema de investigação deve ser bem formulado, claro e preciso.

Neste estudo, o caso investigado se refere à Secretaria de Educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, a partir das percepções de gestoras. A metodologia do estudo de caso faz uma leitura significativa de eventos da vida real preservando suas características holísticas.

3.1 Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi analisar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais. Os objetivos específicos são:

- a) Discutir as dificuldades enfrentadas pelos gestores que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no processo de alfabetização dos alunos em tempos de pandemia;

- b) Investigar as percepções dos gestores, quanto aos impactos da pandemia no processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- c) Problematicar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização no período da pandemia e no retorno às aulas presenciais.

3.2 Participantes

Os participantes do estudo foram três gestores que atuam na Coordenação do Setor de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação selecionada para este estudo e que acompanharam os períodos de ensino remoto, híbrido e presencial.

3.3 Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo. Para Gil (2008), a entrevista é a técnica por excelência na investigação social, e por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos. Com as entrevistas espera-se buscar as vivências e olhares desses profissionais durante esse período e os impactos causados. As entrevistas tinham por objetivo coletar dados, tais como: as percepções, dificuldades, ações e vivências desses profissionais no processo da etapa de alfabetização em tempos de pandemia e, duraram em média 40 minutos.

3.4 Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Unilasalle, e, após a aprovação da pesquisa pela Secretaria de Educação do Município, foram realizadas entrevistas individuais com as gestoras, que concordaram em participar e assinaram o TCLE. As gestoras foram selecionadas por conveniência, a partir dos critérios de inclusão definidos. Estas entrevistas foram transcritas e estão sendo analisadas juntamente com outros materiais, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977).

4 RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

Os resultados já coletados demonstram que durante o ensino remoto e o ensino híbrido, um dos pontos negativos, que prejudicou o processo de alfabetização, deve-se à questão da internet e a falta de equipamentos eletrônicos apropriados. Em consonância com Colello (2021) o ensino remoto foi planejado às pressas como principal forma pedagógica durante o estado pandêmico, sendo constantemente prejudicado pela confusão entre modalidades de ensino. Destacou-se os problemas de viabilidade tecnológica e insuficiência no acesso apresentados durante esse ensino não presencial, os quais demonstraram as dificuldades dos professores e das famílias ao lidarem com as mudanças ocorridas. Uma das gestoras expressa a dificuldade desse fator em sua fala: “Tivemos que enfrentar, o ponto negativo, que muitos pais não tinham acesso à comunicação e com o meio virtual, então, isso dificultou bastante com que as crianças pudessem ter acesso a esse processo da alfabetização” (P1).

Como aspecto positivo, as gestoras apontaram que nos casos em que ocorreu o desenvolvimento do processo de alfabetização, foi imprescindível a participação da família, durante o período não presencial. Somente

com o apoio das famílias foi possível ocorrer a aprendizagem das crianças e manter o vínculo delas com a escola. Segundo Machado e Giovani (2022) foi com o contexto do isolamento que ficou mais evidente que era necessário um maior vínculo entre a escola e a família, a fim de garantir o sucesso e aprendizagem dos filhos. Afinal, eram muitas rupturas e mudanças, com as famílias como mediadoras em algumas realidades, as aprendizagens de leitura e escrita se efetivaram.

Com a volta presencial, uma das maiores dificuldades encontradas têm sido as faltas dos alunos às aulas presenciais, ou seja, um grande problema para a rede pois há a necessidade das famílias adotarem novas rotinas, o que não vêm acontecendo em geral. Com a pandemia, as rotinas familiares foram modificadas e, de certa forma, perdeu-se o hábito de ir presencialmente à escola. Surgiram, também, novas realidades nessas famílias como: o desemprego, o luto e o medo da doença. As gestoras da Secretaria de Educação passaram a organizar campanhas de motivação a fim de promover uma maior frequência dos alunos, com o objetivo de aumentar a assiduidade deles nas aulas, visando a importância da vida escolar. Outra gestora destaca a importância de participar da aula presencial: “Começando pela questão da frequência, toda a rede está numa campanha agora de frequência 100%. Começamos com a “cadeira vazia não aprende”, porque nós vemos que o aluno que não está em sala de aula ele não se desenvolve como deveria” (P2).

A teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, aborda que o sujeito constrói suas aprendizagens socialmente ao longo da vida e de sua história. Portanto, as relações de diversos contextos, sobretudo no ambiente escolar, possibilitam através da construção dos campos social, cultural e histórico, o desenvolvimento e aprendizagens, demonstrando, por meio desses processos, a relevância da teoria. A interação com o grupo além de contribuir com o desenvolvimento, produz uma influência recíproca na personalidade de cada indivíduo do grupo (VYGOTSKY, 2000). O aluno aprende com todos que participam da aula, sendo assim, o professor se torna um grande mediador desse conhecimento, além de oferecer instrumentos para que ocorra esta aprendizagem. Também, direciona as interações sociais tão fundamentais e que marcam o ambiente escolar.

No retorno às atividades presenciais, dentre as ações idealizadas pela rede, foram realizadas testagens para avaliar o estágio de desenvolvimento das crianças em relação à alfabetização. Essas avaliações foram consideradas como fundamentais pelas gestoras para que o processo de alfabetização pudesse evoluir e que pudesse ser trabalhada, de forma mais adequada, a consolidação das aprendizagens. Segundo as gestoras foram observados diversos níveis de aprendizagem nas turmas, o que exige um planejamento e olhar diferenciado por parte do professor alfabetizador. Observando-se na fala:

Foram feitas as avaliações diagnósticas de acordo com o programa de ensino estruturado e, a partir delas, a gente viu o que os alunos estavam precisando retomar, [...]. Foi realizada uma revisão, para consolidar essas aprendizagens que estavam, com uma lacuna. Tinham alunos que estavam muito bem mas, tinham alunos que estavam com um nível bem abaixo do esperado. Então a gente teve que fazer uma revisão do que não foi aprendido, e a partir daí fazer novas avaliações, para ver o quê que os alunos já consolidaram e o que eles ainda vão consolidar. E se for necessário, vamos ter que retomar novamente (P2).

Em relação aos níveis de escrita Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) descrevem os processos pelos quais a criança consegue consolidar a alfabetização. O trabalho dessas autoras apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, em crianças de 4 a 6 anos. Baseada no construtivismo de Piaget, essa teoria parte não de como se deve ensinar, mas sim, como de fato se aprende, ao projetar os níveis de escrita elaborados pela própria criança. Assim, foram considerados os níveis de aprendizagem dos alunos, para o planejamento docente, evidenciando a importância dessas testagens no retorno das aulas presenciais nesse contexto pandêmico.

5 CONCLUSÕES

A partir das entrevistas com os gestores já foi possível compreender o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos e as dificuldades enfrentadas, especialmente, no retorno das crianças às aulas presenciais. Dentro da complexidade que foi alfabetizar, com o ensino remoto e ensino híbrido, hoje, podem ser identificadas novas demandas no processo de aprendizagem em geral. Os resultados indicam a importância da flexibilidade no processo de alfabetização e a necessidade de formação permanente para esses professores lidarem com os desafios surgidos. Destaca-se, ainda, a necessidade de planejamento diferenciado no processo de alfabetização, considerando as etapas no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; AZEVEDO, V. O.; OLIVEIRA, M. D. G. Alfabetização e Letramento em diferentes ambientes de aprendizagem: a relevância da tecnologia na prática pedagógica. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 12, v. 34, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, R. T.; NINOMIYA, V.; SHIOMATSU, G. Entenda a importância do distanciamento social. **Coronavírus Saúde**. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Julho/2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. 2021. **Convenit Internacional**, v. 35, n. 1, 2021.
- CHAGAS, E. DataSenado: Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de Pandemia. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INEP. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2017.
- KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- MACHADO, A. L.; GIOVANI, F. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 16, p. 137-146, 2022. Disponível em <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/596>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MARQUES, J. Brasil foi o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia, aponta levantamento. **TERRA**, 2021. Disponível em <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-foi-o-pais-que-fechou-escolas-pormais-tempo-na-pandemia-aponta-levantamento,684f3192905e7c7832e3ee1af14>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

- MORAN, J. M. **Avanços e desafios na educação híbrida**. 2021. Disponível em: <<https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- RAMOS, N. S. C.; SCHERER, L. C. Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 324-333, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/12691>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RAGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). 2010. p. 15-36.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 25, p. 5-17, 2004.
- SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

AMBIENTES EDUCATIVOS ONLINE, HUMANIDADES DIGITAIS E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Simone Kniphoff Thomas

Fabício Pontin

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe reflexões sobre o período de pandemia da Covid-19 que vivenciamos nos últimos anos, bem como as potencialidades e fragilidades das ações que tomamos para seguir oferecendo um ensino de qualidade aos estudantes. O ensino remoto emergencial, proposto pelos órgãos públicos, pegou de surpresa as instituições de ensino e foi um desafio para todos os educadores terem que adaptar as atividades sem ter um prazo determinado para essas ações serem novamente repensadas para o ensino presencial regular.

Os profissionais que atuam em bibliotecas têm um importante papel no incentivo à leitura da população, mas por muito tempo esse espaço escolar era pensado apenas como um local físico com diversos livros armazenados e seus funcionários consultados apenas para empréstimo e devolução de materiais. Ao longo dos anos, essa visão de biblioteca vem mudando e no contexto pandêmico causado pela proliferação do coronavírus Covid-19 só se fizeram presentes na educação as equipes que conseguiram ir além dos espaços físicos em suas práticas de incentivo à leitura.

Dessa maneira, utilizamos como abordagem metodológica o relato de experiência para colocar em evidência as práticas vivenciadas no contexto escolar, conforme modelo proposto pelo teórico Ivan Fortunatto. Além de salientar possibilidades de práticas educativas ao relatar atividades proporcionadas por uma equipe atuante na biblioteca, em instituição privada de ensino básico, localizada no Rio Grande do Sul. Bem como, ressaltar a relevância do conceito de Humanidades Digitais para compreendermos melhor esse momento vivido.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para essa pesquisa consiste em um relato de experiência com uma abordagem qualitativa. O relato de experiência, segundo Ivan Fortunato (2018, p. 37), consiste em “meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la.”. Os materiais bibliográficos consultados foram reunidos conforme a disponibilidade nas bibliotecas da universidade e do colégio em que a mestranda atua.

Percebemos em falas do cotidiano o reflexo qualitativo das mediações de leitura nas vivências dos estudantes. Como acontece com o trabalho do autor e ilustrador André Neves, por exemplo, em que presenciamos uma criança apenas olhar para uma ilustração em um livro e, de pronto, reconhecer que é do autor, levando em conta as mediações de leitura de livros ilustrados por ele que o estudante vivenciou. É impreciso quantificar com exatidão os resultados de ações de incentivo à leitura, mesmo com dados retirados do sistema de empréstimos, quando estávamos no modelo presencial. Tendo em conta que o empréstimo de um livro não garante que a sua leitura foi realizada e o texto afetou o seu leitor. No período de pandemia a biblioteca fechou e só se realizaram empréstimos por *drive thru* em que os estudantes recebiam um livro sem que pudessem ir até as estantes e fazer a escolha.

Em reunião com os colegas, pensamos em apresentar para os educadores a quantidade de visualização dos

vídeos como forma de evidenciar a quantidade de estudantes que atingimos. Porém, esse número não nos trouxe um resultado real, tendo em vista que as professoras transmitiam para assistir com a turma na aula *on-line*, gerando no sistema do *Youtube* apenas uma visualização por turma com cerca de trinta estudantes assistindo de fato. Além do mais algumas professoras pediam o arquivo e disponibilizavam entre elas, não gerando visualizações no canal da biblioteca no *Youtube*.

Dessa maneira, o presente trabalho busca elencar vivências para nos fortalecermos como educadores que experienciaram um período distinto na educação básica. Como forma de oferecer uma receita de bolo que como reflete Fortunato (2018, p. 38, grifo do autor): “[...] As receitas são necessárias, indispensáveis até, pois, sem elas, as fórmulas de sucesso se perderiam com a ida de quem as formulou, deixando aos mais novos apenas o trabalho de sempre começar do começo, ‘reinventando a roda’ a cada processo educativo.” Torcemos para não vivenciarmos o ensino remoto na educação básica, mas caso seja necessário, que estejamos preparados para tal e que os estudantes não se sintam desamparados. Na pandemia tivemos distâncias físicas, mas seguimos presentes virtualmente.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Por conta da pandemia da Covid-19, em 18 de março de 2020 foi aprovado pela câmara dos deputados o decreto que colocava o país em estado de calamidade pública. Junto a esse, no estado do Rio Grande do Sul (RS), o governador também estipulou em decreto a suspensão das aulas na rede estadual de ensino, recomendando aos municípios e instituições de ensino privadas a adoção de mesma prática (G1 RS, 2020). Lembramos que no dia 18 de março de 2020 recebemos a notícia de que a escola, no dia seguinte, estaria fechada e os funcionários deveriam permanecer em casa por quinze dias, prazo previsto para quarentena, e assim, evitarmos a disseminação da Covid-19 ao circularmos pela rua.

O período que inicialmente havia sido previsto para suspensão das aulas por quinze dias, acabou por se prolongar. Fato que manteve as escolas do município de Porto Alegre fechadas de março a novembro de 2020. Durante esse período, a rede de escolas que atuamos formou comitês em cada unidade de ensino, nos quais os gestores ficavam atentos aos novos decretos e discutiam maneiras de orientar os funcionários, famílias e estudantes. E, como bem afirma Ulrich Beck (2011), sendo mulher e trabalhando de casa tínhamos ainda mais desafios para manter o equilíbrio tendo em vista os papéis e contradições que a sociedade nos impõe:

As contradições do meio em que vivem reforçam as suas próprias contradições: diante do juiz de família que decidirá sobre seu divórcio, as mulheres têm de responder por que não deram conta de seus deveres de mãe. Com suas próprias ambições profissionais, elas atrapalham a já complicada vida profissional do marido. O direito da família e a realidade do divórcio, garantias sociais insuficientes, as portas fechadas do mercado de trabalho e o fardo do trabalho doméstico são os elementos marcantes das contradições que o processo individualizatório acarretou para a existência feminina (BECK, 2011, p. 170).

As duas primeiras semanas foram um período de suspensão, acreditávamos que voltaríamos ao presencial. Entretanto, antes de finalizar as duas semanas, já nos deparamos com a possibilidade da não retomada ao presencial e o desafio de encontrarmos soluções para seguirmos presentes na vida dos estudantes mesmo que pelo ensino *on-line*. Na época, estávamos atuando no espaço da biblioteca que atendia os estudantes da Educação Infantil, as aulas iniciaram em fevereiro e discutíamos sobre os impactos dessa ruptura na adaptação das crianças na escola.

Nem sequer imaginávamos que essa ruptura seria de quase um ano e, em algumas escolas, mais que isso, visto que em alguns municípios o ensino presencial voltou apenas em 2021. Frente aos acontecimentos, questionamos na biblioteca como seguir oferecendo histórias aos estudantes de forma *on-line* para que eles não perdessem o

contato com os textos literários, mesmo com a biblioteca física fechada. A escritora de livros voltados para a infância e releituras de contos de fadas Marina Colasanti (2012), em texto teórico, nos apresenta uma afirmação que demonstra a importância desses textos em nossas vidas:

Nenhum lobo escondido entre troncos teria me ensinado a lidar com os outros lobos, bem mais famintos, que haveria de encontrar vida afora. Nenhuma fera teria me mostrado a beleza da compaixão. O patinho feio que eu já não teria tido nenhum aceno convincente da possibilidade de transformação. E sem a princesa pálida como a neve deitada no seu esquife de cristal e devolvida à vida por um beijo, quem me diria da força vivificadora do amor? (COLASANTI, 2012, p. 21).

A biblioteca escolar é o primeiro espaço que muitos sujeitos encontram para o acesso aos livros, às experiências conforme elencadas acima por Colasanti (2012). Esse espaço, dentro da escola, conforme discutido em documentos como o manifesto IFLA UNESCO para Bibliotecas Escolares, deve conter profissionais que “influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação” (UNESCO, 2002, p. 2). Além disso, Paulo Freire (2011) também reflete sobre a importância da mediação de leitura em seu livro *Medo e ousadia*, ao afirmar que:

[...] Isto é, em vez de dizer aos estudantes que precisam ler o primeiro capítulo deste livro de Hegel ou daquele livro de Gramsci, leio um capítulo com eles durante todo o tempo do seminário. Leio com eles, sem lhes dizer o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler; que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; [...] Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. Faço isso com os estudantes (FREIRE; SHOR, 2011, p. 144).

Mesmo o autor se referindo a um nível de ensino diferente, isso também se aplica à mediação de leitura no ensino básico. Mas, como oferecer mediações no meio *on-line* de maneira a cativar os estudantes a prestarem atenção à tela? Essa era uma questão constante nas reuniões de planejamento e na mente de todos que estavam trabalhando da melhor maneira possível em suas casas. Hoje, olhando os primeiros vídeos de mediação de leitura que produzimos, percebemos o quanto evoluímos nesse contexto de pandemia. Além disso, também refletimos sobre apontamentos como os ressaltados na obra *O cérebro no mundo digital*:

[...] Não são poucos os observadores contemporâneos de nossa cultura digital que, como Heidegger, temem que a dimensão meditativa dos seres humanos possa estar ameaçada - por uma ênfase excessiva dada ao materialismo e ao consumismo e por uma relação fragmentária com o tempo. [...] Se quisermos avaliar o que há de verdade nessas descrições de uma cultura digital, precisaremos nos examinar sem hesitação, olhar o que somos atualmente, como leitores e como coabitantes de um planeta compartilhado (WOLF, 2019, p. 224).

Nos primeiros momentos estávamos todos aprendendo juntos a como construirmos nosso espaço virtual. Uma ideia estava fixada desde o início, assim como defende Freire (2013, p. 93) “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. As mediações de leitura aconteciam semanalmente, ou seja, tinham uma frequência constante com exposição de diversos textos, temas, ilustrações e diálogos com reflexões sobre as vivências dos envolvidos. Essa prática precisava continuar com a constância já estabelecida no cotidiano dos educadores e educandos, bem como, no fluxo em que todos os envolvidos contribuem para a construção desses momentos.

Como presente no manifesto das humanidades digitais (2011): “3. As digital humanities designam uma transdisciplina, portadora dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências humanas e sociais”. Ou seja, o fenômeno dos estudos das humanidades no meio digital é algo que vem ocorrendo há alguns anos e é atravessado por diversos temas relevantes nos estudos das ciências humanas. A pandemia ampliou a utilização de ferramentas digitais e a presença da humanidade conectada e atuante nas

interações *on-line*, com produção e reprodução de conteúdo, algumas vezes, de maneira indevida desrespeitando direitos autorais.

Em diálogo com as professoras de nível um - com alunos na faixa dos três anos - nível dois - quatro anos - e nível três - cinco anos -, tomamos algumas decisões. Os momentos de mediação de histórias seriam por vídeo (assíncrono) em toda semana para o nível três, tendo em vista a quantidade maior de turmas, oito, e a falta de horário para conciliar e conseguir a entrada no momento síncrono de todas. Já para as cinco turmas de nível dois e as três de nível um seria em uma semana no momento síncrono (entrada na aula online via vídeo chamada pelo *Teams*) e na outra semana via vídeo do *Youtube* que a professora transmitia na aula *on-line* para depois conversar com os alunos sobre a história e propor atividades relacionadas ao tema. Depois do momento em aula, o *link* também era disponibilizado no ambiente virtual da turma, caso os estudantes quisessem rever a mediação da história.

Muitas inseguranças passavam pelos educadores, vários questionamentos como: “Tenho espaço adequado para entrar em aula *on-line*? Preciso de um cenário? De um editor de vídeo? Como verifico a iluminação e som para filmagem? Os estudantes conseguirão os recursos necessários para participar?”. Pensando nessas questões, a rede formulou um programa de treinamentos para os educadores, em encontros também via *Teams*. Nesses encontros, discutimos sobre os melhores programas de edição, entre outras ferramentas *on-line* que auxiliam nas práticas de ensino propostas em ambientes virtuais de aprendizado. Além de refletirmos sobre como manter nossa saúde mental, pois como já destacava Pierre Lévy (2010, p. 30) “[...] isolamento e sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela)”, essa, dentre outras questões, poderiam prejudicar a saúde física e emocional na modalidade de trabalho *on-line* em *home office*.

O colégio ofereceu computadores em alguns casos específicos, bem como, ao longo do tempo, foi permitindo que os professores utilizassem as dependências da escola para transmitirem as aulas. Para nos adaptarmos e fornecermos um trabalho de qualidade, acabamos adquirindo um *notebook* para editar mais rápido os vídeos, além, de um “*kit youtuber*”, material que se popularizou bastante na pandemia pois continha microfone, tripé para celular, anel de luz e cabos para o funcionamento dos recursos. Além disso, deslocamos por diversas vezes os apetrechos tecnológicos devido aos barulhos externos que atrapalhavam os vídeos ou as aulas *on-line*.

O programa que utilizamos para a edição dos vídeos se chama Filmora. Ele foi indicado em um dos encontros de formação da rede de ensino, pois, com uma assinatura anual, é possível ter acesso a uma série de recursos para as edições. Além disso, o programa possui *layout* bem intuitivo de interação, facilitando o manuseio para aqueles que não estão familiarizados com ferramentas de edições de vídeos. Sendo a assinatura vitalícia, os educadores optaram por fazer a própria adesão, ao invés de esperar pela instituição de ensino proporcionar tal recurso.

Após o uso dessa ferramenta de edição, os vídeos passaram a ter fundo musical, figuras aparecendo na tela que interagem com a leitura mediada, efeitos visuais e sonoros acompanhando as narrativas, dentre outros recursos para incrementar os vídeos e atrair a atenção de nossos pequenos leitores. Como alguns colegas não se adaptaram ao ensino *on-line*, muitos tiveram seus contratos suspensos pelo colégio. Segundo Marta Cavallini (2021), em artigo do G1 de 28 de janeiro de 2021, “[...] mais de 9,8 milhões de trabalhadores tiveram jornada reduzida ou contrato suspenso em 2020”. Na escola em que atuamos fizeram o possível para manter o quadro de funcionários contratados. Mesmo não se adaptando ao ensino remoto, muitos colegas tiveram seus contratos suspensos, mas não foram demitidos, bem como os tantos trabalhadores do Brasil, conforme afirma artigo citado acima.

Na biblioteca, o colega que atendia em mediações de leituras e empréstimos de livros nas turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental (EF), foi um desses funcionários do colégio que teve seu contrato suspenso. Por isso, além de fazer mediações de leitura com as turmas da educação infantil, as professoras do quarto e quinto ano

também nos procuravam para mediações de leitura e a bibliotecária gestora do espaço pediu auxílio na condução de encontros com autores como prática de incentivo à leitura com essas turmas.

Durante o ano de 2020, o escritor André Neves em *live* organizada pela escola e com a nossa mediação, se apresentou para as crianças do nível três da Educação Infantil, as professoras conversavam com os estudantes durante a *live* e enviavam perguntas pelo *WhatsApp* durante a fala com o autor. Para as turmas de quinto ano, foi chamado o escritor Ricardo Azevedo para, também em *live*, conversar com as professoras e responder perguntas dos alunos sobre sua obra “Cultura da Terra”, publicado pela Editora Ática e que estava sendo estudado com as turmas.

Aproximar as crianças aos autores dos textos que conhecem auxilia no processo de humanização presentes na produção de obras literárias. Conforme Freire (2013, p. 89-90) reflete sobre o pensar “[...] não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.” Logo, ações como essas retiram o autor de um pedestal inalcançável e mostram aos leitores que, com vontade e dedicação, eles também podem ser capazes de escrever e ilustrar livros.

Assim, os encontros com os autores foram ainda mais significativos, por consolidarem práticas de incentivo à leitura propostas em vídeos em que por vezes pela leitura dramática ou por encenação de personagens em vídeos (com vestimentas que os caracterizavam e mudanças de voz) instigando os estudantes a conhecerem as histórias. Com a obra do Ricardo Azevedo, foram feitas leituras e encenação dos contos, trazendo um contexto histórico e social das ilustrações em xilogravura para representar personagens do folclore popular brasileiro. Já ao trabalhar obras de André Neves, foi chamada a atenção dos estudantes para traços característicos que o ilustrador traz para representar seus personagens nas imagens e técnicas empregadas, bem como os temas mais explorados.

As interações no meio digital já são estudadas há algum tempo em grupos de pesquisas voltados para a área das humanidades digitais e discutidos em eventos. No Manifesto das humanidades digitais, elaborado por pesquisadores em Paris em maio de 2010, já havia a preocupação sobre essas questões, como podemos perceber no trecho (2011): “1. A opção da sociedade pelo digital altera e questiona as condições de produção e divulgação dos conhecimentos.” Dessa maneira, os estudos voltados para as humanidades digitais pretendem fazer o que o campo de conhecimento das humanidades já propunha, mas agora com novas ferramentas e formatos de acesso.

Além de o mediador de leitura precisar se apropriar dos conteúdos a serem explorados com os estudados de maneira expositiva (pelos vídeos no *Youtube* compartilhado no modo restrito com a finalidade de respeitar os direitos autorais) ou interativa (nas aulas *on-line*, formato que acontecia com menos frequência com os estudantes desses níveis de ensino), também era preciso um cuidado com a linguagem, tendo em vista, os diferentes sujeitos e as diferentes faixas etárias que assistiam os vídeos. Por isso, era interessante quando as professoras traziam os conhecimentos que estavam sendo explorados em aula e podíamos fazer uma ligação maior com a produção dos vídeos disponibilizados como prática de incentivo à leitura proposta pela equipe da Biblioteca com obras presentes no acervo.

Nosso público atendido tinha acesso à *internet Wi-Fi* em suas casas, mas em relatos de outros colegas da rede de ensino, presenciemos a necessidade de adaptação dos momentos de mediação de leitura para apenas mensagem de áudio via *WhatsApp* acompanhadas de imagens em anexo. Iniciativa tomada para que estudantes que só tinham acesso à *internet* via dados móveis, também, seguissem tendo a oportunidade de vivenciar as mediações de leituras literárias propiciadas pelos educadores que atuam nas bibliotecas da rede. Consoante a isso, muitas bibliotecas de diferentes regiões do país escaneavam livros para que os estudantes seguissem fazendo suas leituras, criando suas próprias bibliotecas virtuais. Práticas como essa eram desaconselhadas e, a bibliotecária que coordenava todas as

bibliotecas dessa rede de ensino, em vários momentos, alertou sobre como tais ações podem infringir a lei dos direitos autorais trazendo graves problemas para a instituição. Por isso, conversamos em vários momentos sobre a necessidade de mudança na visão do espaço biblioteca na escola não apenas como um depósito de materiais, mas como um lugar de diálogo que vai além do seu espaço físico.

Com a finalidade de melhor esclarecer essas questões apresentamos dois trechos da lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, no capítulo IV, artigo 46: “III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, *para fins de estudo*, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;” e “VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, *para fins exclusivamente didáticos*, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro;” (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Ou seja, antes de escolher uma obra para apresentarmos em vídeo ou aula *on-line*, divulgamos aos envolvidos, os fins didáticos que justificavam a exploração do seu conteúdo. A equipe da biblioteca não teve problemas em estabelecer essa divulgação do planejamento para as mediações de histórias, pois era uma prática estabelecida em nosso ambiente de trabalho. Tendo questões como essas esclarecidas, além de fortalecer nosso trabalho como mediadores de leituras, buscamos construir um planejamento deixando bem claro a intencionalidade da ação.

As entradas nas aulas síncronas foram muito importantes para manter a relação com os estudantes, após a mediação de leitura de um livro que tinha relação com os conteúdos que as professoras estavam apresentando em aula, geralmente, tinha uma atividade relacionada com a leitura. Principalmente, na educação infantil percebemos com frequência o movimento de adaptar as rotinas pedagógicas escutando os educandos. Tal movimento da educação libertadora foi defendido por Freire (2013, p. 82) quando ele afirma que: “[...] forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” Certo dia, em uma turma, um estudante quis mostrar o livro que estava lendo com a mãe e essa prática posteriormente entrou para o cotidiano no período de biblioteca *on-line*, inclusive, aplicado em outras turmas.

Com isso, o período nas participações síncronas passou a ser dividido em quatro momentos: primeiro de acolhida à aula *on-line*; depois mostrar os livros que eles mais gostavam e falar sobre eles; em seguida a mediação de história e a conversa sobre a história (se gostaram ou não e os motivos para esse sentimento); e, por fim, faziam uma atividade lúdica relacionada à leitura e ministrada pela professora da turma. O auxílio dos familiares com os estudantes foi de grande importância, haja visto que um adulto geralmente estava por perto caso o estudante tivesse alguma dificuldade (alcançar materiais para os trabalhos manuais, auxiliar em alguma dúvida durante a vídeo chamada, etc.).

Infelizmente, no nível três da educação infantil, não tínhamos esse contato direto com os estudantes. O único momento durante o isolamento em 2020 em que víamos os estudantes das turmas pois não entrávamos nas aulas *on-line*, apenas enviávamos vídeos para assistirem, foi durante os momentos de *Drive Thru* no estacionamento da escola, Momentos nas quais entregamos materiais para utilizarem em casa, bem como, livros emprestados. Os materiais eram higienizados, entre outros protocolos, para evitar o contato e possíveis contágios de Covid-19. Sendo assim, os estudantes falavam conosco com distanciamento e, dentro de seus carros.

Esses encontros presenciais, apesar de breves, foram muito importantes para mantermos nosso propósito de seguir atuando na educação. Como Freire (2013, p. 86) defende sobre o educador, para a educação libertadora acontecer, “[...] exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.” Os estudantes demonstraram afeição, enviando beijos e abraços à distância e, solicitaram o registro com fotos conosco (eles dentro

dos seus carros e nós um pouco mais à frente, mantendo os protocolos de distanciamento).

Com frequência também fazíamos atividades relembrando os espaços físicos da escola, de maneira que a instituição seguisse presente na memória afetiva dos estudantes. Não que as interações no espaço virtual não fossem significativas, contudo, defende Castells (2021, p. 455): “[...] a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica”.

Assim, ao longo de diferentes encontros no meio virtual ou breves encontros respeitando os distanciamentos físicos pelo modelo *drive thru* conseguimos manter os laços com os estudantes e oferecer diferentes possibilidades de leituras de textos, imagens, leituras de mundo que os ajudassem a significar e ressignificar as experiências vivenciadas em contexto de isolamento social. As práticas de incentivo à leitura na biblioteca escolar, mesmo no modelo virtual de aprendizagem, se fizeram presentes no cotidiano da escola e na formação de docentes e discentes. Momentos de pontes de diálogos e compreensão, momentos de abertura e, por isso, também, as evidências nas demonstrações de carinho dos estudantes para com os educadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos discutir práticas de humanização em ambientes virtuais de aprendizagem com leituras literárias realizadas no período pandêmico a partir de um relato de experiência, pelas vivências em uma biblioteca escolar de instituição privada. As leituras literárias aproximam os estudantes e os educadores, por meio de histórias significamos melhor o mundo e a nós mesmos.

As práticas de leitura com o incentivo ao diálogo por meio da literatura infantil se fazem tão necessárias quanto as aulas que exploram outras áreas do conhecimento e, que são melhores apropriadas pelos estudantes, quando ministradas privilegiando o diálogo para a compreensão de mundo e formação integral dos sujeitos. É preciso defender essa abordagem humana dentro das escolas, considerando as vivências dos sujeitos, criando pontes de diálogo para possibilitar aprendizagens significativas.

Além disso, é importante ressaltar o olhar do teórico para abordagens metodológicas que dialoguem com a realidade e a acessibilidade à educação pelos educandos. Todas essas questões se intensificaram durante a pandemia. As desigualdades sociais foram escancaradas e as necessidades de adaptação foram muitas para que os sujeitos pudessem continuar com suas possibilidades de aprendizagem.

Os educadores tiveram de se reinventar com as ferramentas disponíveis para realizar as aulas. O olhar para o educando foi ainda mais aprofundado, tendo em vista que nas aulas *on-line* adentramos na casa dos estudantes, bem como, eles entraram na nossa. Precisamos lidar com a realidade que nos cerca, com as realidades virtuais e as diferentes maneiras de acessibilidade.

Foram tempos em que as relações e diálogos se deram em formato *on-line*, mas apesar da distância física, seguíamos presentes na vida dos estudantes. Essa presença foi fundamental para se manter e estimular os vínculos com a escola, espaço de importante socialização e construção de sujeitos na sociedade em que vivemos. Os serviços oferecidos pela biblioteca de maneira virtual se mostraram essenciais para seguir estimulando a leitura literária, tal como as reflexões sobre o mundo e nós mesmos.

Assim, as relações no meio virtual se tornaram os encontros mais frequentes e a maneira mais segura de seguirmos presentes na vida uns dos outros, sem correremos o risco de disseminar o vírus. A presença à distância e

o fortalecimento dos vínculos foram essenciais para se manter as possibilidades de aprendizagem nas aulas *on-line*, as vivências no mundo virtual foram tão reais quanto às experiências no meio físico da biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS

- BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BRASIL. **Lei Nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Casa Civil. Disponível em: l1nq.com/QJ4Jq. Acesso em: 02 jun. 2022.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- CAVALLINI, M. Mais de 9,8 milhões de trabalhadores tiveram jornada reduzida ou contrato suspenso em 2020. **G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: l1nq.com/X4adp. Acesso em 03 jun. 2022.
- COLASANTI, M. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FORTUNATO, I. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- G1 RS. Governo do RS suspende aulas da rede estadual a partir desta quinta devido ao coronavírus. Globo Comunicação e Participações S.A.: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: l1nq.com/fvm1f. Acesso em: 03 jun. 2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MANIFESTO DAS HUMANIDADES DIGITAIS. **Manifesto Das Humanidades Digitais**. Tradução de Marin Darcos. 2011. Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/manifesto-das-humanidades-digitais>. Acesso em: 06 set. 2022.
- UNESCO. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. 2005. Disponível em: l1nq.com/nbmao. Acesso em: 01 jun. 2022.
- WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

ANÁLISE DOS PARECERES TÉCNICOS SOBRE A PRESENÇA DOS TEMAS GÊNERO E SEXUALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Gabriela Bieger Reyes

Denise Regina Quaresma da Silva

1 INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2014 e 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída de forma colaborativa como um documento norteador do currículo, onde estariam elencados os objetivos principais de aprendizagem para os estudantes da educação básica pública brasileira. Ao longo de sua construção houveram pareceres de organizações da sociedade civil sobre a forma como os temas Gênero e Sexualidade deveriam ser apresentados na BNCC. Objetivamos apresentar os principais argumentos favoráveis e contrários à presença dos temas Gênero e Sexualidade na BNCC através de pesquisa bibliográfica, tendo como corpus documental os pareceres técnicos relativos à versão final da BNCC, com acesso público no site do Ministério da Educação. Dentre os 235 temas elencados nos pareceres técnicos, 75 citaram diretamente os temas gênero e sexualidade. Destes, 51 foram favoráveis à inclusão destes temas na Base e 23 contrários.

Iniciamos apresentando o conceito de gênero, enquanto fator social e cultural, e suas intersecções com a educação através do currículo escolar. Após, apresentamos a BNCC e os pareceres técnicos sobre a presença das discussões de gênero no currículo nacional. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a relevância das discussões sociais e culturais de gênero no currículo escolar.

2 GÊNERO, EDUCAÇÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

2.1 Gênero e Educação

A compreensão dos conceitos gênero e sexualidade é uma das estratégias para a diminuição dos mitos e preconceitos sobre estas temáticas, principalmente quando estas se apresentam no contexto escolar. Gênero e sexualidade são conceitos que se entrelaçam, mas apresentam conceituações distintas. Nos estudos de gênero o foco é na forma como o indivíduo se reconhece e, nos estudos sobre sexualidade, o foco passa a ser na forma como o indivíduo se relaciona afetivamente ou sexualmente com o outro.

A complexidade de tais temas é presente igualmente em sua conceituação. Há diversas abordagens sobre as definições de gênero que variam conforme o contexto histórico e o lugar de fala do sujeito que as concebe, além da grande área que o irá utilizar. Quando analisamos as proposições curriculares da BNCC (2018) gênero aparece tanto como integrante de discussões literárias - gênero enquanto elemento agregador de obras com características análogas - tanto como integrante de discussões biológicas - gênero enquanto elemento definidor do processo reprodutivo dos seres vivos. Todavia é válido ressaltar que este conceito não é apresentado como discussão social e cultural, ou seja, de qual forma o tema gênero está presente no cotidiano brasileiro, nos privilégios e obstáculos que a população brasileira enfrenta na afirmação de suas identidades, nas esferas do trabalho, saúde, educação, como apresenta Guacira Lopes Louro:

Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc.

são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ – produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

Louro (1997) salienta que o caráter social do tema gênero na educação não nega que este se constitui sobre corpos biologicamente sexualizados mas, sim “[...] enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22).

Louro (2009) ainda alerta que, sem o devido cuidado e analisando somente o caráter fisiológico da reprodução humana, o currículo escolar pode reafirmar princípios como a dicotomia *macho X fêmea*, indicando somente duas possibilidades de gêneros e a condução de uma única forma considerada aceitável de desejo, caracterizado por aquele sentido somente pelo sexo oposto ao seu.

Estas estratégias apresentam-se de forma explícita, também, quando questões relativas à gênero e sexualidade são segregadas da educação formal de jovens cidadãos, onde abre-se espaço para a transformação das vivências escolares em discriminatórias e opressoras através de uma imposição tácita ou, muitas vezes, velada, da cisheteronormatividade², conforme Thürler e Soares (2015). Neste sentido, as autoras afirmam que frequentar a escola pode expor o estudante a humilhações e rejeições, provocando sofrimento ao legitimar práticas desumanizadoras, levando ao decréscimo do rendimento escolar e ao absenteísmo subsequentemente. O abandono do ensino formal tem sérias consequências à longo prazo, como má qualificação profissional, menor poder aquisitivo e marginalização social, o que leva a estes alunos a ocupação dos bolsões de pobreza que circundam as cidades, segundo pesquisas de Sampaio, Santos e Souza (2013), Quaresma da Silva. *et al.* (2005), Quaresma da Silva, Silveira e Goerch (2022) e Louro (1997).

A presença dos temas gênero e sexualidade no ambiente escolar é observada através de discursos e silenciamentos no currículo escolar, organizado pela Base Nacional Comum Curricular. Como forma de compreender como estes temas são tratados na BNCC analisamos os pareceres técnicos da versão final da Base, cujo histórico apresentamos a seguir.

2.2 Histórico

A Base Nacional Comum Curricular foi publicada em sua versão final no ano de 2018, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais em exercício desde (BRASIL, 1997). Em sua trajetória constitutiva, a BNCC formou-se em três versões: primeira (2015), segunda (2016), terceira e final (aprovada no final de 2017 e publicada em 2018).

Na segunda década do século XXI o cenário político nacional representou a efervescência de movimentos da sociedade civil, principalmente aqueles que reivindicam a igualdade de direitos e oportunidades a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de raça, gênero ou classe social. Não obstante, movimentos da sociedade civil com características conservadoras e religiosas fundamentalistas também ganharam espaço e maior poder decisório no cenário nacional, segundo Silva (2020), influenciando diretamente nas concepções curriculares nacionais, como veremos mais adiante.

Sobre os motivos para a construção da BNCC, citamos a criação do PNE 2014/2024 através da Lei nº 13.005,

2 Cis – pessoa que se identifica com seu sexo biológico; Hetero – pessoa que sente desejo sexual ou performa sua afetividade com o sexo oposto ao seu; Normatividade – aquilo que se considera normal em uma sociedade em um determinado período de tempo.

que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014). O corpo da lei prevê vigência de um decênio para o cumprimento das dez diretrizes propostas na busca por um padrão educacional básico em território nacional.

Para atender as proposições do PNE foi estimulada a reformulação da base curricular nacional, anteriormente gerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), culminando na publicação da BNCC em 2018. A Base Nacional Comum Curricular é uma normativa elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, que organiza o conjunto de aprendizagens elementares que todos os alunos da educação básica devem desenvolver ao longo de sua jornada de estudos.

Ao fim de sua experiência na educação básica, o aluno deverá ter desenvolvido dez competências gerais, que são definidas como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Enquanto documento regulador da educação nacional, a BNCC apresenta-se enquanto estratégia balizadora da educação brasileira através do estabelecimento de níveis mínimos de aprendizagem (BRASIL, 2018). É de caráter compulsório para as redes de ensino públicas e de caráter optativo para as redes de ensino privadas.

A BNCC acompanhou o desenvolvimento tecnológico do período na qual foi criada. O acesso às informações curriculares encontra-se disponível em site na internet com navegação intuitiva, bem como disponibilizada em formato pdf e em planilha para a organização de dados. Apresenta-se enquanto documento único, cujas seiscentas páginas são divididas em elementos conceituais e legais, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A elaboração da BNCC foi de caráter aberto e participativo, contando com representações de instituições educativas públicas e privadas, internacionais, nacionais, estaduais e municipais, além da sociedade civil. Estes participantes produziram pareceres ao longo da construção das três versões da BNCC, sendo estes documentos também de acesso público pela internet.

Outro ponto a ser destacado é que a BNCC não apresenta elementos análogos aos Temas Transversais presentes nos PCNs, que permeavam toda a concepção curricular da educação até então. Sua estrutura apresenta os conteúdos divididos conforme suas grandes áreas de conhecimento, sem muito espaço para intersecções entre áreas. Levando tal afirmativa em conta, o método de apresentação dos conteúdos a serem trabalhados no currículo é rígido, com uma série de códigos que identificam as etapas do ensino, a área do conhecimento e os objetivos de aprendizagem.

Adentrando em observações referentes às questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, é válido ressaltar que as considerações aqui apresentadas têm significativa relevância para o campo da educação brasileira, pois a versão final da Base Nacional Comum Curricular teve suprimidos de seu texto final os termos gênero e sexualidade enquanto discussão sociocultural, por sugestão do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (TOKARNIA, 2017; DAHER, 2018). Sobre tal supressão, analisamos os pareceres técnicos relativos aos termos gêneros e sexualidade e os apresentamos a seguir.

2.3 Relatórios

Ao longo dos pareceres e estudo comparativo entre as versões (BNCC, 2022) realizados pelos avaliadores convidados, já estavam presentes as indagações sobre o silenciamento das questões de gênero no currículo. Silva (2020) enfatiza que é necessário complementar que a versão final da BNCC foi aprovada em um cenário político

de eleições presidenciais, tendo como vencedor do pleito o candidato com amplo apoio da bancada religiosa e conservadora do Congresso, que pode ter sido um dos elementos determinantes para a supressão de tais discussões usando como justificativa uma interpretação de cunho fundamentalista e desinformada em relação à perspectiva de gênero na educação básica brasileira.

Na versão final do texto da BNCC, conforme Daher (2018), das 235 contribuições enviadas pelos pareceristas, 75 referiam-se diretamente à gênero e a sexualidade, sendo 23 concepções contrárias à sua presença no currículo escolar e 51 favoráveis para as discussões de gênero e sexualidade no contexto escolar (DAHER, 2018).

Dentre as justificativas para a exclusão de tais discussões do currículo escolar (BNCC, 2022), foram elencadas nos pareceres a possível crise de identidade que discussões de gênero poderiam provocar nos jovens estudantes, afetando, dessa forma, o convívio familiar e a integridade intelectual e moral dos estudantes. Também afirmam que o gênero não é algo socialmente construído, devendo definir-se somente através de caráter fisiológico. Por fim afirmam que tais temas seriam ultrapassados e fora do Plano Nacional da Educação e que a adição de tais discussões no currículo apresentar-se-ia contrariando determinações do Congresso Nacional. É válido destacar que a maioria dos pareceres contrários foram desenvolvidos por membros da sociedade civil – 14 indivíduos – seguidos por cinco câmaras municipais de vereadores, três instituições religiosas e um acadêmico membro do IFRJ.

Dentre as justificativas para a inclusão das discussões de gênero e sexualidade no currículo nacional, de acordo com os pareceres (BNCC, 2022), encontra-se sua importância para o combate às discriminações sociais, para o respeito dos direitos humanos na educação como forma de possibilitar a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Também os pareceristas citam sugestões de leitura como forma de desmistificar visões preconceituosas sobre estes temas, dentre estes com maior destaque publicação sobre os desafios para a garantia do direito à educação e uma pesquisa de caráter quantitativo sobre a exclusão da população LGBT da vivência escolar (ABGLT, 2015). Os pareceres favoráveis envolveram representantes de mais setores da sociedade, conforme Daher (2018), sendo treze Representantes Acadêmicos, três Secretarias Estaduais de Educação (PE, PR e BA), duas Instituições Religiosas, cinco Indivíduos, quatro Conselhos, seis Representantes Empresariais, quatro Representantes de Fóruns e Redes de Ensino, três Movimentos da Sociedade Civil (CENPEC, ABGLT e Católicas pelo direito de decidir), a Confederação Nacional do Trabalho em Educação, o Movimento pela Base e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD ONU.

Dentre os argumentos favoráveis, destacamos o parecer elaborado por Fernando González, representante da Unijuí “Ainda assim, a BNCC não pode ser omissa sobre a questão ambiental e da igualdade de gênero, entre tantos outros que hoje estão plasmados nas diretrizes curriculares dos estados”. Ainda sobre a relevância do tema, o parecerista solicita:

[...] Proposta/Solicitação 1.6: Incluir/Explicitar “temas” que por sua importância social a escola, sob nenhum ponto de vista, poderia deixar de tratar e a BNCC indicar. Em minha perspectiva não podem faltar um que trate da questão ambiental, o respeito à diversidade cultural e religiosa e a igualdade de gênero (GONZÁLES, 2017, p. 8).

González aponta a relevância da questão da igualdade de gênero no currículo escolar, principalmente pela BNCC representar um documento nacional que se sobrepõe às diretrizes curriculares estaduais, preenchendo lacunas temáticas que podem estar presentes nas concepções educacionais locais. Todavia, tais propostas/solicitações não foram levadas em conta na versão final da BNCC.

Considerando as questões de gênero no ensino de História na BNCC, a parecerista Ana Maria Essus reflete sobre o papel da mulher na história, quando apresenta crítica que “[...] incide sobre a questão de gênero, trabalhada como apêndice da história humana, como se a humanidade fosse eminentemente masculina” (ESSUS,

2017, p. 9), não proporcionando aos alunos a identificação da importância das mulheres para o desenvolvimento das sociedades.

A Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS), apresenta a relevância de gênero e sexualidade na educação interseccionando tais temas com outros marcos identitários e suas representações desiguais na sociedade, como observamos a seguir:

As distinções de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe não são marcadores neutros de diferenças ou diversidade, mas determinam vantagens e desvantagens sociais e colocam determinados grupos em posições nas quais seus direitos estão em constante risco de violação. Dentre as várias possibilidades de enfrentamento dessas expressões da desigualdade, a educação é aquela com maior potencial transformador, de forma que precisa ser foco recorrente da atenção pública em uma sociedade democrática que se pretenda justa (ANIS, 2017, p. 2)

Quando pensamos na escola como principal espaço de formação dos jovens cidadãos brasileiros, a forma como se reconhecem e se relacionam com os outros emerge enquanto componente natural do processo de ensino/aprendizagem. Perceber como a escola lida com as expressões de desigualdade ao debater ou silenciar as diferenças e quais são as rupturas e continuidades destes conteúdos nas vivências escolares é relevante para a compreensão do perfil dos estudantes que estão sendo formados.

Como forma de atender aos apelos pungentes da sociedade sobre as questões de gênero sexualidade no currículo escolar, segundo Daher (2018), o Conselho Nacional de Educação (CNE) prometeu continuar com os debates sobre o tema, visando a criação futura de um documento de orientação específico sobre gênero e sexualidade, através de uma norma complementar. Tal norma, segundo o CNE, deverá ser construída através de audiências públicas que, até a presente data, não tem previsão de ocorrer.

3 CONCLUSÃO

Considerando o gênero e a sexualidade como elementos naturais e inerentes à condição humana, mesmo que de forma implícita, velada e segregada às discussões privadas, toda a pedagogia tem um viés sexual e de gênero ao legitimar determinadas práticas e identidades e marginalizar outras. A divisão de brinquedos de menina e brinquedos de menino, o silenciamento sobre a masculinidade tóxica e o *bullying* que muitas vezes dela advém, bem como a estigmatização das funções naturais dos corpos na puberdade, como a masturbação e a menstruação, também representam discursos de gênero e sexualidade no currículo escolar, mas de forma excludente.

Sobre os argumentos apresentados para a exclusão dos temas da BNCC, evidencia-se o medo de uma possível crise de identidade dos estudantes, que poderia afetar sua integridade intelectual e sua estrutura familiar. Já os argumentos favoráveis à inclusão destes temas apontam sua importância no combate de discriminações e violações dos direitos humanos na busca por uma sociedade menos desigual e mais justa com todos os cidadãos brasileiros. Apesar da maioria dos pareceres serem favoráveis, houve a supressão destes temas da versão final da BNCC, com a promessa de futura publicação específica que, até o ano de 2022, não ocorreu.

A retirada da BNCC de discussão dos temas Gênero e Sexualidade enquanto conceitos socioculturais representam um retrocesso na educação nacional, favorecendo concepções elaboradas por setores conservadores da política brasileira. As tentativas de limitar as discussões de gênero violam princípios da LDBEN (BRASIL, 1996), que prima pela igualdade de condições de acesso e permanência de todos os estudantes na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- ANIS, Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade**. Publicado em: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/gi3E03>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- ESSUS, A. M. M. de S. A. E. **Parecer Base Nacional Curricular Comum 3ª versão dezembro/2016 janeiro/2017**. Publicado em: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_10_HI_Ana_Maria_Mauad_de_Sousa_Andrade_Essus.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.
- DAHER, J. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?** De olho nos planos. Publicação original em 2 abr. 2018. Disponível em: <<https://deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- GONZÁLES, F. J. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 3. ver. Publicado em: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_5_EF_Fernando_Jaime_Gonzalez.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- QUARESMA DA SILVA, D. R.; *et al.* **“Fracasso” escolar**: que lugar é esse? Psicanálise e Educação. Porto Alegre: Evangraf, 2005.
- QUARESMA DA SILVA, D; SILVEIRA, G. E.; GOERCH, A. **LGBTIfobia e Trabalho**: uma abordagem sobre a luta pelo direito humano ao labor digno como fator de combate à exclusão social no Brasil. **Gênero & Direito**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/51306>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SAMPAIO, R. M. A; SANTOS, E. A; SOUZA, R. M. Gênero, Raça e Diversidade na Escola: a auto-afirmação da identidade. **Anais...** Seminário Fazendo gênero 10: desafio atuais dos feminismos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373265359_ARQUIVO_Genero,RacaeDiversidadenaEscola_aauto-afirmaodaidentidade.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

THÜRLER, D.; SOARES, M. R. Pedagogias do corpo, do gênero e do sexo: aprendendo a ser menino e menina. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 55–72, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4937>>. Acesso em: 7 abr. 2022.

TOKARNIA, M. MEC retira termo “orientação sexual” da Base Curricular. **Agência Brasil**. Publicado originalmente em 07 abr. 2017. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

AS AVENTURAS DE ROBIN NA ROBLOX: CONEXÕES ENTRE METAVERSO, EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E LETRAMENTO DIGITAL

Aline Duarte

Anne Eduarda Müller Hörlle

Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema da Pesquisa

A contribuição dos *games* on-line para a aprendizagem significativa dos estudantes.

1.2 Problema de Pesquisa

Como aproximar o mundo virtual do mundo real, a partir da construção de um mapa de *parkour* na plataforma Roblox, que explore a narrativa do livro “As aventuras de Robin Hood”?

1.3 Hipótese

A aprendizagem será mais significativa, pois as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos a partir da criação de um mapa de *parkour* na plataforma Roblox são do interesse da maior parte dos alunos, assim como a narrativa do livro “As aventuras de Robin Hood”, aproximando e facilitando a construção do conhecimento. Além disso, possibilita a potencialização do fortalecimento da habilidade de leitura.

1.4 Objetivo Geral

Aproximar o mundo virtual do mundo real, através da criação de um *game*, partindo de um mapa de *parkour* na plataforma Roblox, que aborda a narrativa do livro “As aventuras de Robin Hood”.

1.5 Objetivos Específicos

- Leitura do livro “As aventuras de Robin Hood”;
- Criação e desenvolvimento do mapa do jogo na plataforma Roblox;
- Testagem do jogo;
- Representação no mundo real.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

- Revisão de literatura a partir da leitura de artigos científicos;
- Criação de um *game* na plataforma Roblox (CRIAÇÃO DE GAMES NO ROBLOX, 2022);
- Escrita de artigo científico;
- Ao final, está previsto como culminância do projeto, a escrita de um artigo científico e a construção de um relatório, apresentando os resultados obtidos e a projeção de trabalhos futuros.

3 OBJETO DE ESTUDO

- Livro “As aventuras de Robin Hood”, de Ana Maria Machado e Rodrigo Machado.
- Plataforma Roblox *Studio*.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa está em desenvolvimento, bem como o mapa do *parkour* na plataforma Roblox. Por este motivo, apresentamos apenas uma análise parcial dos dados obtidos até o presente momento. Acesse o jogo, na plataforma Roblox, escaneando o *QR Code* abaixo.

Figura 1 - QR code do jogo na plataforma Roblox



Fonte: Elaboração dos autores (ROBLOX EDUCATION, 2022).

REFERÊNCIAS

- CRIAÇÃO DE GAMES NO ROBLOX. 2022. Disponível em: <https://escoladiscover.com.br/criacao_games_roblox.php>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- ROBLOX EDUCATION. 2022. Disponível em: <https://roblox.fandom.com/pt-br/wiki/Roblox_Education>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para a emancipação digital. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**. v.3. n. 1, p. 47-64, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=oSPZcFcAAAAJ&citation_for_view=oSPZcFcAAAAJ:2P1L_qKh6hAC>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES COM A ESTRATÉGIA DA PEDAGOGIA SISTÊMICA E SUAS MEMÓRIAS E IDENTIDADES PARA O BENEFÍCIO NO ENSINO APRENDIZAGEM

Bruna dos Santos

Tamara Cecília K. Telles

1 INTRODUÇÃO

Estamos enfrentando grandes desafios na Educação, não conseguindo atender a toda a demanda exigida pelas atuais mudanças sociais, assim, buscamos várias estratégias para solucionar ou amenizar os conflitos existentes na escola, sabendo que mesmo assim ainda encontramos dificuldades para manter a harmonia em sala de aula. A escola sendo um organismo vivo, que congrega toda esta diversidade não só de sonhos, mas de habilidades e de histórias de vida de limites e de possibilidades, dividimos nossos talentos apoiando e colaborando uns com os outros.

Segundo a filosofia hellingeriana como um modo de intervenção dinâmica que permite ao educador encontrar formas diferenciadas e humanizadas para solucionar os problemas existentes na relação escola-aluno-família. A referida abordagem, por meio de uma revisão de literatura, permite compreender que, muitas vezes, por falta de conhecimento quanto às leis inconscientes que regem o grupo familiar, as relações no contexto educacional são prejudicada e levam a um desenvolvimento inadequado da proposta de ensino-aprendizado. O estudo em Educação e Pensamento Sistêmico emerge como método de diagnóstico, processo de reorganização e equilíbrio dentro dos seus sistemas aos quais pertencemos: família, instituições, sociedades. A intenção é trabalhar a partir das diversas consciências; individual, familiar/coletiva e universal os quais somos tomados. Neste aspecto a vida cotidiana dentro do contexto escolar com suas demandas específicas será visto de modo que os envolvidos no processo possam ampliar a consciência, perceberem-se com maior clareza nas relações humanas, funções e lugar que ocupam no sistema educacional e sociedade.

Segundo Gricksch (2009) existe uma forte ligação entre aluno e suas famílias e seu esforço para unir a escola a sua vida familiar, mesmo que esta vida seja para nós professores algo desorganizado onde os membros não assumem com clareza o seu papel, assim quando o professor reconhece a família da qual o aluno pertence, aceita esta família sem julgamento e recebe esse aluno na sua totalidade, ele permite que o aluno também aceite seu destino e assim não necessite realizar tanta força para unir a escola e sua família.

Cabe a referência de Maurice Halbwachs (1990) que a memória individual existe a partir da memória coletiva, visto que todas as lembranças são formadas no interior de um grupo, ou seja, os sentimentos, ideias e ensinamentos que são atribuídos a nós, na realidade, nascem do grupo. Sendo assim, construir um presente com respeito ao seu passado e futuro ainda é a questão chave na Memória Organizacional. Nesse sentido, a Memória organizacional não se constitui apenas em um acervo de informações, constitui-se também em um instrumento de retenção do conhecimento da organização e contribui para o aprendizado por meio de experiências passadas além de dar sustentação aos processos decisórios (MENEZES, 2006, p. 32).

Por conseguinte, o fundamental neste estudo é que os envolvidos nas práticas educacionais reconheçam e se apropriem de sua cultura, compreendendo e percebendo a influência de uma identidade sobre as outras, bem como as semelhanças, particularidades e, principalmente, as diferenças.

Nossa formação com os professores, muitas vezes esteve voltada a oferecer as respostas corretas aos questionamentos de nossos educandos. Mas sim, temos que sair da nossa zona de conforto e refletir sobre cada conhecimento, este pode ser um caminho mais difícil, pois temos que sair da nossa zona de conforto e nos reconhecer como professores inovadores.

Nesse contexto trago estratégias para a compreensão da necessidade de inserção da Pedagogia Sistêmica, ampliando as possibilidades de comunicação entre pais, filhos e a relação com a escola, mediando os conflitos, trazendo uma visão mais ampla dos diversos sistemas que compõem e atuam sobre alunos e suas famílias, potencializando o processo de ensino-aprendizagem tanto por parte dos educadores quanto dos educandos.

2 METODOLOGIA

Muito se tem falado sobre pensamento e práticas sistêmicas e sobre novos paradigmas. Sendo considerado algo novo, contemporâneo, ainda assim, surgem muitas dúvidas do que é o pensamento sistêmico. O pensamento sistêmico tem sido estudado desde a década de 30 e 40, mas só hoje está em várias áreas do conhecimento, ganhando força teórica e reconhecimento no século XX. Sendo uma ideia que o todo é sempre importante que as partes que o compõem, ou seja, por mais que cada parte tem suas características, o que é levado no primeiro momento é o todo, não tendo tratamento diferenciado.

A Teoria Geral dos Sistemas também é conhecida por Teoria Sistêmica. Contudo, elas são diferentes, visto que a Teoria Geral dos Sistemas é mais ampla e abarca todas as áreas do conhecimento (Física, Química, entre outras). Já a Teoria Sistêmica está mais voltada para a área da Psicologia. Para fins práticos, elas serão utilizadas como sinônimos, o que não se mostra errôneo, mas faz-se essa ressalva para fins didáticos e de esclarecimento (COSTA, 2010).

O pensamento sistêmico acredita que a propriedade está conectada na totalidade do projeto. Por isso, o que adianta uma parte funcionar corretamente e a outra parte atrapalhar o rendimento total, desta forma pode-se apontar alguns princípios fundamentais para um eficiente Pensamento Sistêmico. Destaco o 1º princípio: nos sistemas nada acontece de forma isolada, isso deve ser a chave para eficácia do pensamento, acredita-se assim que o indivíduo deve analisar o que será afetado e qual resultado será obtido por meio da ação de forma geral. O 2º princípio: o indivíduo deve resistir a reagir perante aos acontecimentos, neste caso, é preciso indagar os conhecimentos, se é algo padrão ou se é de outros acontecimentos similares. Na situação de similaridade ele deve buscar uma mudança na estrutura, a fim de melhorar o sistema e evitar que eventos indesejáveis aconteçam. O 3º princípio: o sistema é dividido em várias partes, assim o indivíduo deve ter essa consciência e respeitar os diferentes lugares que cada pessoa respectivamente ocupa. E dentro de uma organização não é diferente, nada é mais importante do que a valorização de todos que se sobressai das demais, isso é contrário do pensamento sistêmico, pois na visão sistêmica o que deve ser privilegiado é o resultado como um todo (COSTA, 2010). Vale ressaltar, que o desenvolvimento do pensamento sistêmico começa da construção do planejamento estratégico, neles estão conectados todos os objetos, bem como, as ações que precisam ser tomadas em determinado período fixado para alcançar o sucesso almejado.

Na área pedagógica, as dificuldades dos alunos serão vistas sempre em relação ao contexto em que se manifestam, ou seja, as relações com os professores e a equipe escolar, com os colegas, com as famílias, com as formas como todas essas pessoas estão definindo essas dificuldades e lidando com elas. E a intervenção não será apenas a aula de reforço ou as práticas de reeducação aplicadas sobre o aluno. Segundo Fonseca (2018) uma abordagem sistêmica não prejudica as prerrogativas pedagógicas de cada escola, ao contrário, reforça que as metodologias agregam ao trabalho do professor e da escola gerando novas posturas.

A Pedagogia Sistêmica surgiu a partir do trabalho sistêmico fenomenológico de Berth Hellinger (2003), com base no respeito e no amor à família e tem postura voltada aos princípios que, geralmente, são inconscientes e denominadas por ele como Ordem do Amor. A primeira ordem é a do Pertencimento e fala acerca do direito de todos em pertencer ao lugar em que se encontram. A segunda ordem é a da Hierarquia - quem vem primeiro deve ter prioridade sobre quem vem depois, ou seja, nos sistemas familiares, os pais têm prioridades sobre os filhos - os pais são grandes e os filhos pequenos, são hierarquicamente precedentes; assim como todos aqueles que nasceram antes, no caso irmãos ou ancestrais. E a terceira ordem é a do Equilíbrio entre dar e receber gerando uma estabilidade que gera um sentimento de justiça, de paz e coesão entre as partes (HELLINGER, 2003).

As constelações familiares, inicialmente, eram voltadas para as questões familiares e sua aplicação basicamente terapêutica. O autor Berth Hellinger aprofundou seus estudos e as Constelações se expandiram do campo familiar para o educacional, o organizacional, da justiça, sendo hoje, usada para mediações de conflitos. Denominado direito sistêmico, da saúde, entre outros, sendo uma ciência, método de diagnóstico, processo de reorganização e equilíbrio dentro dos sistemas os quais pertencemos: Família, Sociedade, Instituições. As constelações trabalham a partir das diversas consciências; individual, familiar e espiritual, as quais somos tomados. Sabendo ou não, querendo ou não, gostando ou não, pertencemos a um grupo, um sistema, a uma família.

Bert Hellinger enfatiza a importância da relação entre pais e professores seguir a ordem sistêmica, na qual primeiro vem os pais, hierarquicamente superiores, logo após os professores e, depois, as crianças. Para ele, o professor precisa se apropriar de conhecimentos sistêmicos para perceber seu real lugar e sua função na escola, favorecendo, assim, uma melhor relação família-escola. O professor é apenas professor e deve perceber a importância de estar em paz, em harmonia, com sua própria família de origem. Acolher seus pais no coração, entendendo que não é melhor que seus pais, nem que seus alunos e se libertar seguindo em frente e dando continuidade para sua história de vida. Para Hellinger (2006).

O amor é uma parte da ordem. A ordem precede o amor, e este só pode desenvolver-se dentro dela. A ordem preexiste. Quando inverte essa relação e pretendo mudar a ordem através do amor, estou condenado a fracassar (HELLINGER 2006).

O percurso da pedagogia sistêmica realizados na atualidade apontam necessidades de olhar a sala de aula como espaço de interação de grande importância entre os sistemas educacional, familiar e social. A pedagogia sistêmica é um novo paradigma que vem ampliando essa visão do que pode existir de fato por detrás das dificuldades de aprendizagem, que é o movimento do ser humano para a vida, para conquistar seus espaços.

Essa nova postura abre espaço para uma reflexão, que se manifesta no contexto educativo, e resultam na necessidade de se observar os princípios que sustentam as Ordens do Amor (HELLINGER, 2001, 2003), para que sirvam de um norte para a convivência escolar, ao respeitarem quem veio hierarquicamente antes e depois; o vínculo entre as gerações tanto para os professores e professoras como para os alunos; a importância de respeitar o lugar ocupado por cada um, ou seja, quem e como é o pai, a mãe, o professor, a professora, e todos os envolvidos na gestão escolar.

Marianne Franke-Gricksch (2009) relata, em seu livro, “Você é um de Nós”, que sempre foi defensora da inclusão da família na dinâmica escolar, de modo a reconhecer que a hierarquia entre pais e filhos é a única que existe naturalmente. Assim, professores e alunos devem colaborar lado a lado. Porém, como muitos professores e professoras, em alguns momentos se sentiam solitários em suas tarefas pedagógicas e, cada vez mais limitadas pelas condições existentes da profissão e com angústias e frustrações laborais desenvolveram interesse pelas terapias familiares, momento em que conheceu Bert Hellinger.

No início tratava a sua área de trabalho e a nova área de conhecimento de forma distinta, porém depois de algum tempo, as experiências sistêmicas surgiram de uma forma natural e espontânea, em sua sala de aula; Marianne conseguiu transferir muitas compreensões e procedimentos da terapia. Cury (2017),

[...] propõe que o professor não deve ser um personagem, em sala de aula, um ator que só comunica a sua matéria. Deve se colocar no processo, falar, o tanto quanto possível, de algumas de suas experiências, crises, perdas e frustrações, conquistas, pelas quais passou. Essa técnica produz Janelas Light inesquecíveis, criando pontes inabaláveis entre professores e alunos.

Mediante este quadro, que é mundial, Franke-Gricksch (2009) explica que gradualmente conseguiu ver nas crianças os representantes de suas famílias com suas normas, suas dinâmicas próprias e suas tarefas particulares. E se acrescenta que certamente o professor também se verá neste lugar, e se pode afirmar baseado em vivência pessoal com a referida Pedagogia. Marianne iniciou o trabalho em seu ambiente escolar denominando-o “jogo familiar”, com base no pensamento de Bert Hellinger. Uma das dinâmicas aconteceu numa de suas aulas, inesperadamente, disse aos seus alunos: “Eu sempre vejo vocês juntos com seus pais em nossa sala de aula. Para mim está claro que aqui não estão sentados apenas 22 alunos, mas 22 famílias perante mim, portanto junto com pai e mãe são 66 pessoas...” (FRANKE-GRICKSCH, 2009, p. 22).

No entanto, saliento que não se trata da explanação pedagógica, mas sim de um compartilhamento de experiência, do desenvolvimento humano em diálogo com a educação escolar, possibilitando imagens de solução em situação da vida no contexto escolar. Trabalhar questões sistêmicas na área da educação com enfoque na dimensão dos relacionamentos e amadurecimento humano, com aula expositivas, dinâmicas e exercícios sistêmicos práticos, leituras direcionadas com supervisões. Acreditando que há ganhos efetivos do professor, durante seus processos, dando permissão do olhar sistêmico, em sala de aula, haja vista que esse profissional estará olhando também para as questões afetiva/emocional. Coloca Halbwachs (1925) que:

O sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem espetacular, quanto como o outro, em um processo contínuo de transformação. Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas e desconectadas de acordo com narrativas consolidadas coletivamente (HALBWACHS, 1925, p. 40-46).

Trazer aproximações dos professores e gestão escolar com possibilidades de inserção mostra que não é um novo método e sim, uma nova postura do professor que ensina e, também, é sujeito para aprender, surgindo adaptações para a escola a partir da visão sistêmica.

A pesquisa em memória organizacional aborda sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem para que as organizações possam ter resultados mais assertivos no que se refere ao projeto proposto. A capacitação dos professores com a estratégia da pedagogia sistêmica, suas memórias e identidades, tendo como objetivo, desenvolver uma formação com os professores nas Escolas de Educação Básica Municipal 12 de Maio, fornecendo os benefícios e afinidade, compreendendo as dimensões do desenvolvimento humano em diálogo com a educação escolar, possibilitando imagens de solução em situações da vida no contexto social. Menezes (2006, p. 32) agrega dizendo que:

Nesse sentido, a MO não se constitui apenas em um acervo de informações, constitui-se também em um instrumento de retenção do conhecimento da organização e contribui para o aprendizado por meio de experiências passadas além de dar sustentação aos processos decisórios.

Complementa Halbwachs (1925, p. 40-46) que:

O sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem espetacular, quanto como o outro, em um processo contínuo de transformação. Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas e desconectadas de acordo com narrativas consolidadas coletivamente.

De acordo com a Memória Organizacional, torna-se importante o processo de ensino-aprendizagem para que as organizações possam ter resultados mais assertivos. Walsh e Ungson (1991), discorrem que a Memória Organizacional pode ser trazida para dar suporte aos processos e tomadas de decisão, implicando em três imperativos para consideração da MO: aquisição, retenção, recuperação e informação.

A partir dessa realidade, vejo um tema intrigante que faz refletir de como tratar deste conceito de forma sistêmica, onde memórias individual, familiar e coletiva se entrelaçam na nossa vida dando uma nova postura e espaço para o contexto educativo, resultando na necessidade de se observar os princípios que sustentam as Ordens do Amor (HELLINGER, 2001; 2003), sendo um norte para a convivência escolar.

Essa proposta de inserção com os professores da pedagogia sistêmica e suas memórias e entidades para o benefício no ensino-aprendizagem vem com intuito de atender as demandas que vêm ocorrendo ao longo do tempo e que nesses últimos anos teve um agravamento nos assuntos interpessoais.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o pensamento sistêmico se trata de um termo abrangente, onde a memória organizacional está inclusa, sendo ela fundamental para que o conhecimento seja registrado. Desta forma, o conhecimento gerado e adequadamente registrado, possui condições de contribuir com a inovação fornecendo fundamentos e afinidades, compreendendo dimensões do desenvolvimento humano em diálogo com a educação escolar e possibilitando imagens de solução em situações da vida no contexto escolar.

Além disso, o Pensamento Sistêmico pressupõe o correto uso da memória organizacional. Dessa forma, quanto mais concentrado o conhecimento estiver, maior vulnerabilidade a escola apresentará junto aos processos e fluxos informais, trazendo amadurecimento humano nas relações. Este cenário pode ser minimizado mediante a aplicação e desenvolvimento de ferramentas de registro, preservação e identificação do conhecimento, estabelecendo assim, critérios, diretrizes, formas de uso e reuso da construção da memória e do conhecimento.

Saliento ainda que favorece a criação de novos conhecimentos, o despertar do interesse, a atração da atenção, a oportunidade de socialização, o registro e disseminação do conhecimento. Cabe, por fim, assinalar que quanto mais complexa é a rotina dos integrantes de uma organização globalizada, mais diversificada é a abrangência e mais exigível é a sua constante atualização.

REFERÊNCIAS

- COSTA, L. F. A perspectiva sistêmica para a clínica da família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 95-104, 2010.
- CURY, A. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade, São Paulo: Planeta, 2017.
- FONSECA, H. V. **As aventuras da professora da professora Tina**: o coração e o fio invisível. Percepções e Práticas de Educação Sistêmica para Educadores, Psicopedagogos, Terapeutas e Pais. Brasília Editar, 2018.

FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós:** preparação e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Belo Horizonte: Atman, 2009.

HALBWACHS, M. Les origines puritaines du capitalisme. **Revue d'histoire et de philosophie religieuses**, v. 5, n. 2, p. 132-154, 1925.

HALBWACHS, M. Espacio y memoria colectiva. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 3, n. 9, p. 11-40, 1990.

MENEZES, E. M. de. Estruturação da memória organizacional de uma instituição em iminência de evasão de especialistas: um estudo de caso da CONAB. 2006.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational Memory. **The Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, New York, v. 16, n. 1, p. 57-91, jan. 1991.

DESAFIOS DA TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (TIC): RELATOS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA MODALIDADE ONLINE

Cristiane Duarte de Arruda

Fabício Pontin

1 INTRODUÇÃO

Importantes acontecimentos ao longo dos anos têm marcado a história, onde um dos mais importantes e recentes refere-se ao advento tecnológico. A tecnologia e suas múltiplas interfaces têm proporcionado consideráveis avanços nos rumos da humanidade, implicando em novas formas de nos relacionar, trabalhar, de aprender bem como ressignificar as coisas. Logo, a educação passou a melhor explorar a comunicação e as tecnologias para que a mesma pudesse explorar o ambiente on-line, refletindo em cada vez mais adeptos e, por conta dessa amplitude e ganhos de escala revela-se com grande força no mercado.

A expansão da educação a distância (EaD) nos últimos anos foi incentivada principalmente por questões de ordem econômica, uma vez que, devido a sua abrangência, os preços praticados são mais acessíveis comparados ao ensino presencial, além de aspectos sociais, culturais e tecnológicos envolvidos. Tais facilidades culminaram em significativas mudanças nos perfis dos interessados em estudar a distância, principalmente entre os que estão situados ou próximos de centros mais desenvolvidos.

A pandemia causada pelo Coronavírus em 2020 dentre seus inúmeros reflexos mudou a história e os rumos da educação no Brasil e no mundo tornando o ensino a distância ainda mais procurado. Dados da Catho Educação, de 21 de março a 6 de abril de 2020 apontou um aumento de 70% nas matrículas EaD e, conforme o Inep, 1,7 milhões de brasileiros realizaram matrículas nos primeiros meses de 2020. A crescente procura foi refletida também em sites de busca, a exemplo do Google, o qual apontou um crescimento de 130% no ensino a distância no primeiro ano da pandemia (UNIEDUK, 2020).

As instituições educacionais, entre elas escolas e universidades, passaram por grandes transformações para superar problemas em tempo recorde. Professores de escolas particulares e públicas, desde a educação básica até o ensino universitário passaram a gravar aulas diárias oferecidas de forma síncrona e assíncrona com o objetivo de manter contato com seus estudantes bem como dar continuidade ao processo educacional. Igualmente, os estudantes também tiveram que adequar-se às novas propostas de interação. Porém, essa não foi a realidade para várias instituições educacionais, tampouco para alguns alunos.

A pandemia também expôs muitas fragilidades quanto às desigualdades sociais. Para se ter noção da realidade brasileira, uma pesquisa realizada pela TIC Educação (2019) conforme relatado por Oliveira (2020) apontou que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não tinham computador ou tablet em casa. Nas escolas particulares, o índice foi de 9%, ou seja, os estudantes mais pobres foram os mais afetados.

Soma-se a esta realidade, os desafios do ensino remoto quanto à conectividade, uma vez que está imbricada ao acesso das plataformas tecnológicas. Sem computadores e conexão à internet, os estudantes, independente de nível educacional, passam a enfrentar dificuldades para acessar os conteúdos online e, portanto, prosseguir com seus estudos pelas plataformas de acesso. Outro estudo realizado pela organização Todos pela Educação, apontou

que 95% dos estados implantaram plataformas online de aprendizagem durante a pandemia, porém, apenas 45% compraram pacotes de dados para garantir acesso gratuito ao conteúdo.

Uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA, 2018) revelou que a internet era utilizada em 2017 por 74,9% dos domicílios do país, subindo para 79,1%, em 2018. Também de acordo com a pesquisa, em 2018, o percentual de domicílios com Internet em que o telefone móvel celular era utilizado para acessá-la alcançou 99,4%, em área rural, e 99,2%, em área urbana o que comprova que a principal forma de acesso é pelo celular (PNAD CONTÍNUA, 2018).

Nesta perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) as quais objetivam potencializar o processo de construção do conhecimento tiveram papel ainda mais importante diante do cenário pandêmico, uma vez que são consideradas a base do ensino a distância e o ensino remoto. Desse modo, a intenção neste estudo destina-se estudar a utilização das tecnologias tendo como principais sujeitos, estudantes do Curso de Administração da modalidade EaD da Universidade La Salle.

Conforme informações da Universidade La Salle (2020), o curso de Administração é um dos mais tradicionais cursos da instituição, tendo sido o sexto na linha de criação com sua primeira oferta em 1995 no então Centro Universitário La Salle Canoas - Unilasalle. Em razão do avanço do EaD no mercado, em 2017, por meio da Portaria MEC/SERES nº 918, de 15/08/2017, a Universidade La Salle foi credenciada para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, tendo iniciado a operação nesta modalidade em 2018 com os cursos a saber: Administração, Contabilidade, Processos Gerenciais, Gestão de Marketing, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Gestão Comercial e Pedagogia.

Buscando compreender este contexto específico de implementação, esta pesquisa tem como temática investigativa os desafios da tecnologia da comunicação e da informação (TIC): relatos dos acadêmicos do curso de Administração da modalidade EaD (100% online). O estudo se insere na Linha de Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. As justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social são descritas no decorrer deste projeto. Tendo presente o exposto, o problema de investigação é: Quais são os desafios relacionados às TIC no decorrer do itinerário formativo do Curso de Administração da Universidade La Salle na modalidade EaD (100% online) para seus acadêmicos?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa será apontar os desafios relacionados às TIC no decorrer do itinerário formativo do Curso de Administração na modalidade EaD (100% online) para seus acadêmicos.

Decorrentes do objetivo geral aqui proposto destacam-se os seguintes objetivos específicos neste estudo:

- a) Analisar a configuração do itinerário formativo do Curso de Administração na modalidade EaD (100% online) no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em relação às TIC;
- b) Identificar se a utilização de diferentes mídias e tecnologias de informação e comunicação contribuem para as competências alinhadas ao perfil profissional desejado;
- c) Mapear as principais características sócio-demográficas do aluno do curso de administração EaD da Universidade La Salle, abordando as condições nas quais esse aluno irá acessar TICs desde uma perspectiva das capacitações;
- d) Propor melhorias que contribuam para transpor os desafios sinalizados pelos acadêmicos tanto no contexto específico do curso de Administração EaD da Universidade La Salle, quanto ao amplo universo de

Cursos de Administração EaD no Brasil.

Metodologicamente, nesta pesquisa, o caso a ser estudado será o Curso de Administração EaD (100% online) da Universidade La Salle tendo em vista as características específicas de um curso em que não há nenhum tipo de atividade presencial, com exceção da realização de provas. A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa, possibilitando melhor conhecer os desafios das interfaces da tecnologia e da comunicação no processo da Educação a Distância para os estudantes do Curso de Administração da Universidade La Salle para assim oportunizar melhorias no percurso formativo dos mesmos. Conforme Godoy (1995, p. 62), a abordagem de pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”.

A pesquisa terá como campo empírico os estudantes do Curso de Administração da modalidade 100% EaD da Universidade La Salle abrangendo diferentes polos de atuação (por região do país). Nesta perspectiva, serão selecionados cinco polos, sendo um de cada região do país, os quais concentram o maior número de estudantes matriculados no respectivo curso a partir de 2023/1. A técnica utilizada para a coleta de dados contará com a investigação em fontes secundárias com base na análise documental (PPC do Curso, dentre outros) e posteriormente a utilização de fontes primárias, contando com a aplicação de formulários (questionários) e técnica da entrevista.

Para a interpretação dos dados coletados, será utilizada a análise estatística descritiva dos dados das questões fechadas obtidas por meio da aplicação do questionário, além das questões abertas e, para a realização da entrevista semiestruturada será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2009).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação a Distância, a tecnologia da informação e a ascensão das tecnologias digitais (TD)

A educação a distância foi regulamentada no Brasil em 1996 quando entrou em vigor a Lei n.º 9.394 legalizando a educação a distância para todos os níveis de ensino. Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) começou a credenciar as faculdades interessadas em oferecer a modalidade de EaD sendo que em 2017, foi atualizada a legislação. Neste momento, o objetivo do MEC estava em elevar o número de matriculados no ensino superior brasileiro, ofertando de forma mais acessível a graduação.

A educação a distância para Maturana (1999) ocupa-se de ampliar o espaço para experiências e conversas do estudante mediante a diversidade de temas tratados; da entrega conhecimentos de forma distribuída em um determinado país ou região, permitindo o encontro de projetos comuns, entre diferentes pessoas, independentemente de sua origem. Também válida a dignidade do estudante por não possuir pré-requisitos e aceitar qualquer ponto de sua história cultural como ponto de partida legítimo para qualquer estudo e valoriza os conhecimentos do estudante e não a sua ignorância.

Além disso, não generaliza domínios de autodesvalorização competitiva ao respeitar o ritmo de aprendizado de forma individualizada; conserva a dignidade do estudante ao realizar perguntas, independentemente de sua natureza; enfim, respeita a dignidade do aluno. Ainda conforme Maturana (1999), a educação a distância abre a possibilidade de experiências semelhantes para pessoas que, de outra forma, permaneceriam para sempre separadas pelas barreiras culturais ou econômicas.

Desse modo, a Educação a Distância encontra-se na contemporaneidade imbricada às Tecnologias Digitais (TD), as quais estão cada vez mais presentes no cotidiano, compostas por hardwares e softwares tais como:

ambiente virtual de aprendizagem, ambiente em realidade virtual, metaverso, comunicador instantâneo, jogo, simulador, weblog, wiki, correio eletrônico, dentre outros. (BACKES, 2015, p. 438). Para a autora, as TD podem ser compreendidas como ciberespaços.

Pode-se afirmar que antes do início do século XXI haviam poucos privilegiados com acesso a equipamentos tecnológicos a exemplo de computadores, aparelhos celulares e correios eletrônicos. A aceleração de novas tecnologias de comunicação e interação nos últimos anos potencializou a comunicação de maneira exponencial, tornando-se uma realidade para uma significativa parte da população do planeta.

Portanto, vivenciamos um movimento transitório e revolucionário na forma de nos comunicar bem como de prestar e consumir a informação, pois antes, o que era um processo considerado “passivo” - em que o receptor recebia a informação – agora passa a caracterizar-se como “interativo”. A internet torna-se então mais uma possibilidade de interação e a lógica da distribuição é substituída pela lógica da comunicação. Neste aspecto, presenciamos uma mudança radical na forma de veículos tradicionais, a exemplo da televisão conquistarem sua audiência e, esta, quer tornar-se cada vez mais protagonista do processo.

Há uma grande tendência de fusão de todos os meios comunicacionais, possibilitando a recepção, manipulação e alteração das informações por parte do usuário-consumidor junto a fonte (considerada como disponibilizadora da informação). Esta emergência da interatividade apresentada permite que possamos selecionar o que desejamos consumir, além de podermos registrar (por meio de vídeos, imagens, gravação de áudio, etc.), arquivar e compartilhar aquilo que for de nosso interesse. Conforme Castells (1999), a atual revolução tecnológica é caracterizada não pela centralidade de conhecimentos e informação, mas sim, pela aplicação desses conhecimentos e da informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Ainda para o autor, “os usos das novas tecnologias de telecomunicações nas duas décadas passadas passaram por três estágios distintos: a automação de tarefas, as experiências de usos e a reconfiguração das aplicações” (CASTELLS, 1999, p. 69). Desse modo, o autor destaca que nos dois primeiros estágios, o progresso da inovação tecnológica baseou-se no aprendizado de uso por parte dos usuários, de acordo com a terminologia de Rosenberg. Já no terceiro estágio, aprenderam a tecnologia fazendo, resultando na reconfiguração das redes e na descoberta de novas aplicações.

Castells (1999) também ressalta que as novas tecnologias da informação são concebidas como processos a serem desenvolvidos em que usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Portanto, tais tecnologias não são consideradas simples ferramentas e, desta forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia a exemplo da Internet, ressaltando que pela primeira vez na história, a mente humana passa a ser considerada como uma força direta de produção, e não apenas visualizada apenas como um elemento decisivo no sistema produtivo.

2.2 O Curso de Administração EaD da Universidade La Salle e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem do Curso

O Curso de Administração integra o portfólio de cursos da Área de Gestão e Negócios da Universidade La Salle e, na modalidade a distância, parte da experiência já consolidada de oferta do mesmo curso no ensino presencial na cidade de Canoas a partir de 2013 para oferta de até 20% das disciplinas na EaD e, finalmente em 2018 a oferta do atual curso em polos nas diferentes regiões do Brasil.

Considerando sua trajetória no ensino presencial, o curso de Administração já conta com corpo docente qualificado e experiente no desenvolvimento de materiais didáticos, análise de contexto educacional e apropriação de novas práticas pedagógicas necessárias à aprendizagem na modalidade a distância. Busca tanto adequar a oferta de bases de conhecimento que atendam ao perfil do futuro profissional, quanto às habilidades e comportamentos que permitam formar as competências que lhes serão exigidas pelo mercado.

Atualmente, o Curso de Administração na modalidade EaD da Universidade La Salle integra o total de 19 cursos ofertados nesta modalidade nos seus 83 polos de atuação, apresentando-se em constante crescimento.

O Curso de Administração - Bacharelado na modalidade a distância está registrado sob o Código e-MEC do Curso: 1411586, sendo seu último Ato Autorizativo: Resolução do CONSUN Nº 003/17 de 12/5/17. O atual PPC foi reestruturado em 2020 e totaliza 3.100 horas com período mínimo de Integralização curricular de 8 semestres e período máximo de Integralização curricular de 16 semestres. O Curso na modalidade EaD passou por avaliação junto ao Ministério da Educação em junho de 2022, obtendo nota máxima (5).

A matriz curricular está dividida em oito módulos totalizando 35 disciplinas e 4 projetos integradores de caráter extensionista, correspondente a 10% da carga horária. O Curso promove um diálogo multi e interdisciplinar com os demais cursos que integram a área de Gestão e Negócios, por meio de um eixo que atravessa os currículos desses cursos, abordando conhecimentos e competências comuns aos diferentes profissionais e proporcionando o trabalho integrado entre os respectivos estudantes.

O uso de metodologias ativas é incentivado no curso a fim de desenvolver a capacidade do estudante de aprender a aprender, por meio do seu protagonismo, da valorização de aprendizagens e conhecimentos anteriores, de atividades interativas e colaborativas, da contextualização e da problematização do ensino. São utilizados instrumentos como fóruns temáticos, trabalhos individuais e em grupos, leitura e discussão de materiais, videoaulas, atividades práticas, estudos de caso, resolução de problemas, dentre outras propostas que privilegiam a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e a interação entre os alunos, o professor e o tutor, bem como o estabelecimento de relações entre teoria e prática, a multi e a interdisciplinaridade (UNIVERSIDADE LA SALLE, 2020).

O Curso ocorre em duas metodologias: a semipresencial e a on-line, que se diferenciam de acordo com a oferta e a realização de encontros presenciais com os tutores. A opção pela metodologia é realizada pelo acadêmico, conforme oferta em cada polo. Na metodologia EaD (100% on-line), o aluno precisa comparecer presencialmente no polo apenas no final de cada semestre letivo para realizar a avaliação presencial de cada disciplina, além de cumprir presencialmente as atividades de extensão previstas no currículo. As demais atividades e aulas ocorrem a distância no ambiente virtual de aprendizagem, por meio do qual ocorrem momentos de interação e mediação tanto do professor quanto do tutor.

O curso de Administração EaD assim como os demais cursos de graduação ofertados nesta modalidade utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado La Salle Learning Experience, conhecido por LEX, o qual é da própria instituição e dialoga com as mais recentes tecnologias e ferramentas digitais voltadas ao processo ensino-aprendizagem. A parceria da Universidade com a Google For Education permite a utilização dos aplicativos do Google, por todos os professores e estudantes, os quais dispõem de recursos que ampliam as possibilidades de interatividade entre estudantes, proporcionando a expressão individual e cooperativa, e com os tutores e professores, facilitando a mediação pedagógica. Além disso, há uma facilidade de interação com as interfaces tecnológicas do ambiente uma vez que podem ser utilizadas na plataforma mobile (UNIVERSIDADE LA SALLE, 2020).

É nesse ambiente que se dá a cooperação dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre por meio de recursos síncronos (chat, webconferência) e assíncronos (fóruns, tarefas, wikis), possibilitando a interatividade dos estudantes com seus próprios pares, com os tutores e professores, bem como com os conteúdos, por meio dos materiais didáticos e objetos de aprendizagem disponibilizados no ambiente. Além dos mecanismos de interação, é no LEX que são disponibilizados os materiais didáticos especialmente elaborados para o curso: ebook, vídeo-aulas, apresentações narradas, textos, vídeos, dentre outros, e as atividades realizadas pelos estudantes.

Ainda de acordo com o PPC do curso de Administração Ead (2020), durante a sua formação, o estudante utiliza diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação, mobilizando diversas competências alinhadas ao perfil profissional e ao mundo do trabalho contemporâneo. Estas tecnologias envolvem recursos digitais que promovem a comunicação, a interação e a cooperação entre docentes, tutores e discentes, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica. Entre as tecnologias de comunicação e informação disponíveis estão a suíte de aplicativos Google Workspace for Education, a partir da criação de contas institucionais para cada professor, tutor e estudante; o Ambiente Virtual de Aprendizagem LEX, desenvolvido pela Universidade e integrado com os aplicativos Google, o qual possibilita a utilização de diversas ferramentas de interação síncrona e assíncrona, tais como chat, videoconferência, fóruns, edição colaborativa de arquivos de texto, apresentações, quadros, mapas mentais, infográficos, nuvens de palavras, objetos de aprendizagem, vídeos, podcasts, dentre outros recursos.

Cada disciplina conta com um e-book, o qual é dividido em 4 unidades principais e cada unidade também abarca atividades específicas envolvendo recursos digitais específicos. Os estudantes contam com Trilhas de Aprendizagem para nortear seus estudos durante todo o semestre. A mesma inclui as seguintes informações: prazos de entrega de atividades, liberação de novos conteúdos, momentos de aula com os professores e encontros com os tutores para os alunos dos cursos semipresenciais. As Trilhas de Aprendizagem são organizadas de acordo com a proposta de cada componente curricular. As atividades de interação requeridas nas disciplinas em cada Unidade de Aprendizagem envolvendo algumas TIC são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Atividades das Unidades de Aprendizagem por semestre (*Base 2022/2)

Unidades	Atividades das Unidades de Aprendizagem conforme trilha de aprendizagem
Unidade 1	- Abertura da Unidade com apresentação do livro didático (e-book) e as videoaulas da disciplina para se apropriar dos conteúdos da Unidade 1; - Fórum temático: consiste na elaboração de uma proposta de fórum de discussão possibilitando a interação entre os estudantes e que possa ser mediada pelos tutores, sobre uma ou mais temáticas vinculadas à disciplina. Pode haver indicação de materiais de apoio à discussão, como vídeos, objetos de aprendizagem ou reportagens, sendo estes de domínio público (atividade avaliativa); - Aula on line com o professor de cada disciplina para discutir temáticas relativas à Unidade de Aprendizagem 1.

Unidade 2	- Abertura da Unidade com apresentação do livro didático (e-book) e as videoaulas da disciplina para se apropriar dos conteúdos da Unidade 2; - Atividade de produção: consiste em propor uma atividade voltada ao desenvolvimento das competências previstas na(s) unidade(s) da disciplina, abrangendo uma produção escrita e subjetiva do aluno (texto, vídeo, observação, relato de experiência, material didático, desenvolvimento de um produto, de um plano, mapa conceitual, gráfico, exercícios, experimentos, etc.). A atividade de produção segue a seguinte estrutura: a) Contextualização: breve introdução aos assuntos abordados pelo aluno na execução da tarefa. b) Tarefa: Explicação de forma clara da tarefa a ser desenvolvida pelo aluno. c) Critérios de Avaliação e desclassificação do trabalho: Definição clara dos critérios utilizados na avaliação da tarefa. - Questionário das Unidades 1 e 2: consiste em 6 questões objetivas no modelo ENADE, elaboradas no Google Formulários envolvendo reflexão e análise crítica dos conteúdos de aprendizagem das Unidades 1 e 2; - Aula on line com o professor de cada disciplina para discutir temáticas relativas à Unidade de Aprendizagem 2.
Unidade 3	- Abertura da Unidade com apresentação do livro didático (e-book) e as videoaulas da disciplina para se apropriar dos conteúdos da Unidade 3; - Atividade de estudo: consiste em uma atividade voltada ao desenvolvimento das competências previstas na(s) unidade(s) da disciplina, através da produção de conteúdo específico (podendo ser por meio de: texto, vídeo, observação, relato de experiência, material didático, desenvolvimento de um produto, de um plano, mapa conceitual, gráfico, exercícios, experimentos, etc). O aluno tem acesso a uma chave de resposta fornecida pelo professor, para auxiliar no desenvolvimento da tarefa. A chave de resposta contempla os principais conceitos, tópicos ou mesmo o modo de resolução do problema apresentado na atividade. A chave de resposta serve como um guia para o aluno desenvolver a atividade; - Aula on line com o professor de cada disciplina para discutir temáticas relativas à Unidade de Aprendizagem 3.
Unidade 4	- Abertura da Unidade com apresentação do livro didático (e-book) e as videoaulas da disciplina para se apropriar dos conteúdos da Unidade 4; - Questionário das Unidades 1 e 2: consiste em 6 questões objetivas no modelo ENADE, elaboradas no Google Formulários envolvendo reflexão e análise crítica dos conteúdos de aprendizagem das Unidades 3 e 4; - Aula on line com o professor de cada disciplina para discutir temáticas relativas à Unidade de Aprendizagem; - Avaliação presencial: prova objetiva composta por 8 questões de cada disciplina envolvendo reflexão e análise crítica acerca dos conteúdos de todas as Unidades de Aprendizagem (1 a 4) realizadas nos polos de apoio presencial.

Fonte: LEX - Universidade La Salle (2022).

CONCLUSÃO

Os resultados esperados com base nesta tese preliminar é apontar que os desafios encontrados na implementação efetiva de TICs no contexto da Universidade La Salle, especialmente nas experiências discentes narradas na pesquisa, irão refletir uma dimensão multivetorial do acesso à tecnologia. Desse modo, irá apontar para a necessidade de uma compreensão de efetividade tecnológica que vai além de questões de acesso ou entendimento

material da tecnologia, mas também de desigualdades relacionadas a questões de gênero, faixa etária, localização geográfica, entre outros fatores específicos. Mais especificamente, nossa tese é que uma perspectiva multivetorial, a partir da abordagem das capacitações, pode contribuir para nosso entendimento da efetividade da implementação de TICs no contexto do curso de Administração EaD da Universidade La Salle, apontando também para tendências e lacunas na abordagem do tema em um contexto mais amplo.

REFERÊNCIAS

- BACKES, L. O Hibridismo Tecnológico Digital na Configuração do Espaço Digital Virtual de Convivência: Formação do Educador. **Inter-ação (UFG. Impresso)**, v. 40, n. 1, p. 435-457, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV, São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- MATURANA, H. Educación a distancia y responsabilidad ciudadana en una convivencia democrática. *In*: MATURANA, H. R. **Transformación en la convivencia**. 1999.
- OLIVEIRA, E. **Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-pu-blicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- PNAD CONTÍNUA. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- UNIEDUK. **A evolução do EAD: no Brasil e no mundo**. Disponível em: <<https://unidaspelaeducacao.com/2020/08/19/a-evolucao-do-ead-no-brasil-e-no-mundo-2>>. Acesso em: 09 de Nov. 2020.
- UNIVERSIDADE LA SALLE. **Administração - EAD: bacharelado: Projeto pedagógico do curso**. 2020. 169 f. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/docs_institucionais/projetos_pedagogicos/administracao_ead.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA CONTEMPORANEIDADE: EM BUSCA DE METODOLOGIAS DE ENSINO INOVADORAS

Idio Fridolino Altmann

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

As mudanças geradas pelo avanço das tecnologias nos últimos anos, tem impulsionado as organizações a capacitarem os seus profissionais para o trabalho. Pois, conforme destaca Barros (2021, p. 44) “[...] essas mudanças, fazem com que as empresas se adaptem e invistam em inovação, tornando os métodos em gestão do conhecimento mais avançados.”. Em virtude disso, há uma forte necessidade das organizações desenvolverem os seus colaboradores, por meio da Educação Corporativa, preparando-os para as novas tendências tecnológicas. Dessa forma, a aprendizagem proporcionada pelas corporações tem o propósito de desenvolver os profissionais para o uso das tecnologias que vêm evoluindo ano após ano, exigindo dos profissionais, novas competências e habilidades.

Eboli (2004, p. 48) destaca que a Educação Corporativa é reconhecida pelas organizações como sendo “[...] um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências”. Assim, rompe-se o antigo paradigma da administração, onde a Educação Corporativa era reconhecida tanto pela organização quanto pelos indivíduos, apenas como uma forma de doutrina de treinamento do colaborador para execução de suas atividades, ou seja, preparando o profissional para execução de uma determinada atividade.

A Educação Corporativa, por meio da educação continuada, fará o papel de desenvolvimento dos recursos humanos, de forma a capacitar os indivíduos para dentro das organizações. O desenvolvimento no ambiente organizacional, para Madruga (2018), tem o viés de proporcionar a capacitação necessária para o trabalho, principalmente naquelas situações que exigem conhecimentos diferenciados. Uma destas situações, que podemos citar, é do uso das novas tecnologias para o trabalho, sejam estas relacionadas à utilização de um novo software ou de hardware, que dependendo da sua funcionalidade, irão exigir dos colaboradores conhecimentos e habilidades específicas.

Madruga (2018, p. 02) fundamenta que, “[...] do ponto de vista corporativo, as soluções educacionais profissionais modificam a organização internamente e também criam vantagens competitivas que são percebidas pelo mercado.”. Nessa perspectiva, as organizações aliadas às estratégias da Educação Corporativa são instigadas ao uso de metodologias e práticas que estimulem os indivíduos a aprenderem acerca destas novas tecnologias, proporcionando assim, o desenvolvimento dos indivíduos e da organização.

Para uma melhor compreensão da temática desenvolvida, se torna importante explicitar de que forma a pesquisa está estruturada. Portanto, esta pesquisa foi organizada em seções, iniciando pela introdução que apresenta o *corpus* introdutório em que está inserida, como também expressa o objetivo e justificativa. Após, temos as seções que revelam a justificativa e o objetivo do estudo. Na sequência, a quarta seção, definida como metodologia, é responsável por apresentar a abordagem e tipo de pesquisa aplicada, bem como a forma utilizada para o desenvolvimento e as etapas para se chegar ao resultado esperado.

Na quinta seção apresentamos o referencial teórico, contendo argumentos e conceitos dos autores das bibliografias pesquisadas. Nesse sentido, dividimos o tópico em duas subseções que discorrem por meio dos constructos: Educação Corporativa e Metodologias de ensino inovadoras. Por fim, na sexta seção, os resultados

alcançados e, posterior a este, a seção com as considerações finais da pesquisa, ambos de acordo com o objetivo desta investigação.

2 JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se no sentido de apresentar modelos de ensino não convencionais, que atuam diretamente no desenvolvimento e capacitação profissional em ambientes da Educação Corporativa.

3 OBJETIVO

Se o objetivo da pesquisa é “[...] a explicitação do que se espera vir a conseguir com a realização da pesquisa [...]”. (LUNA, 2011, p. 37). Este estudo tem como objetivo investigar metodologias de ensino inovadoras da Educação Corporativa.

4 METODOLOGIA

Os autores Fregoneze *et al.* (2014, p. 4), fundamentam que a pesquisa científica se constitui por “[...] toda atividade realizada para se descobrir a resposta de alguma indagação que temos a respeito de um assunto.”. Estes mesmos autores complementam que, para se chegar a uma resposta íntegra e segura, se faz necessária a aplicação de uma metodologia que esteja amparada pela ciência, pois se não for dessa forma, o resultado não terá credibilidade. Portanto, propomos para esta seção, descrever o método científico concreto aplicado para esta pesquisa, buscando assim o conhecimento por meio de uma realidade de informações que apresentem o cenário atual acerca da temática definida para esta investigação.

Definimos como metodologia para este estudo de cunho qualitativo, do tipo exploratório, procedimentos da pesquisa bibliográfica, que por meio de levantamento, segundo os conceitos de Gil (2019, p. 28), é responsável por revelar “[...] o estágio atual do conhecimento referente ao tema.”. A partir deste momento, o pesquisador tem a oportunidade de relatar e analisar o conhecimento das pesquisas que já foram publicadas, principalmente enfatizando conceitos mais relevantes dos autores pesquisados, no mesmo estado de conhecimento em que as pesquisas relacionadas se encontram. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Por conseguinte Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 30), referem-se ao método como sendo “[...] o conjunto das diversas etapas ou passos que devem ser seguidos para realização da pesquisa e que configuram as técnicas”. Por este motivo, esta seção do artigo propõe descrever as etapas utilizadas pela pesquisa bibliográfica para o alcance do objetivo do estudo, que é investigar metodologias de ensino inovadoras da Educação Corporativa. Dessa forma, Gil (2019) recomenda uma série de etapas para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, que de acordo com o domínio que o pesquisador tem sobre o tema, podem ser readaptadas. Nesse sentido, sob a mesma visão de Gil (2019), remetemos esta pesquisa às etapas da figura 01: a) definição da temática da pesquisa; b) pré-levantamento bibliográfico; c) definição do objetivo; d) elaboração da estrutura da pesquisa; e) seleção das fontes bibliográficas; f) leitura analítica e interpretativa do material bibliográfico selecionado; g) anotações das ideias centrais, conteúdos relevantes e comentários, em fichas de leitura; h) redação do texto.

Figura 1 - Etapas da pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Gil (2019).

Por fim, baseando-nos na etapa determinada como a redação do texto construímos o referencial teórico a seguir, elaborado a partir das etapas anteriores, que tem como propósito apresentar o estágio atual do conhecimento acerca da temática Educação Corporativa na contemporaneidade, em busca de metodologias inovadoras.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Para esta seção da pesquisa apresentamos o referencial teórico, proveniente da revisão bibliográfica que, conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 91), constitui-se no momento em que “discutimos, portanto, as questões relacionadas ao estado da arte da área em que a nossa pesquisa se insere”. Dito isso, para evidenciar o posicionamento atual sobre o tema pesquisado, situamos nesta seção os seguintes constructos: a) Educação corporativa; b) Modalidades de ensino inovadoras.

5.1 Educação Corporativa

Knowles, Holton III e Swanson (2004) revelam que, no momento em que as organizações começaram a compreender que o seu principal capital é o capital humano - historicamente na década de 1950 - começam a dar importância ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores por meio da Educação Corporativa. Em consequência disso, inicia-se nas organizações um forte processo de investimentos na aprendizagem dos profissionais, que permanece até os dias de hoje.

Conforme Barros (2021) defende, o desafio da Educação Corporativa consiste em propor um modelo de ensino e aprendizagem compatível às competências que os colaboradores necessitam desenvolver, mas que estejam principalmente alinhadas às estratégias definidas pelas organizações. Neste contexto em que a inovação e novas tecnologias se fazem presentes, competências que não existiam ou que não eram necessárias, hoje, estão sendo indispensáveis para o profissional contemporâneo. Mas para que a organização obtenha sucesso é importante que a Educação Corporativa não seja entendida como “[...] uma ação visando o marketing interno. O verdadeiro compromisso da Educação Corporativa, antes de mais nada, é criar uma cultura organizacional de desenvolvimento

contínuo das pessoas com foco em alto desempenho” (MADRUGA, 2018, p. 27).

Consequentemente, nesta era em que despontam a inovação e as novas tecnologias, é importante para a Educação Corporativa o uso de metodologias de ensino que sejam significativas e inovadoras. E assim, na seção seguinte apresentamos um panorama das metodologias que estão sendo aplicadas pelas organizações para que estas possam continuar competitivas ao meio das tecnologias.

5.2 Metodologias de ensino inovadoras

É perceptível, ao longo dos anos, que as instituições de ensino superior, não têm conseguido acompanhar a construção e disseminação do conhecimento na rápida evolução tecnológica, principalmente nos cursos voltados à área da tecnologia. Isso é comprovado, no momento em que as empresas não estão conseguindo preencher as vagas disponibilizadas com os profissionais recém-formados. Nesse ponto de vista, Antonini e Saccol (2011) afirmam em seus estudos que existe uma lacuna de conhecimentos e de competências que estão faltando aos profissionais para que possam atuar nas organizações, principalmente as da indústria de *software*.

Esta é uma realidade no mercado de trabalho que acontece não somente no Brasil, mas também em outros países, como nos estados Unidos, pois Bryant e Sarakatsannis (2015, p. 56, tradução livre nossa) apontam que, “[...] cada vez mais os graduados universitários não estão prontos para o trabalho. Apenas 40% dos empregadores americanos acreditam que seus novos funcionários possuem as habilidades de que precisam para ter sucesso”.

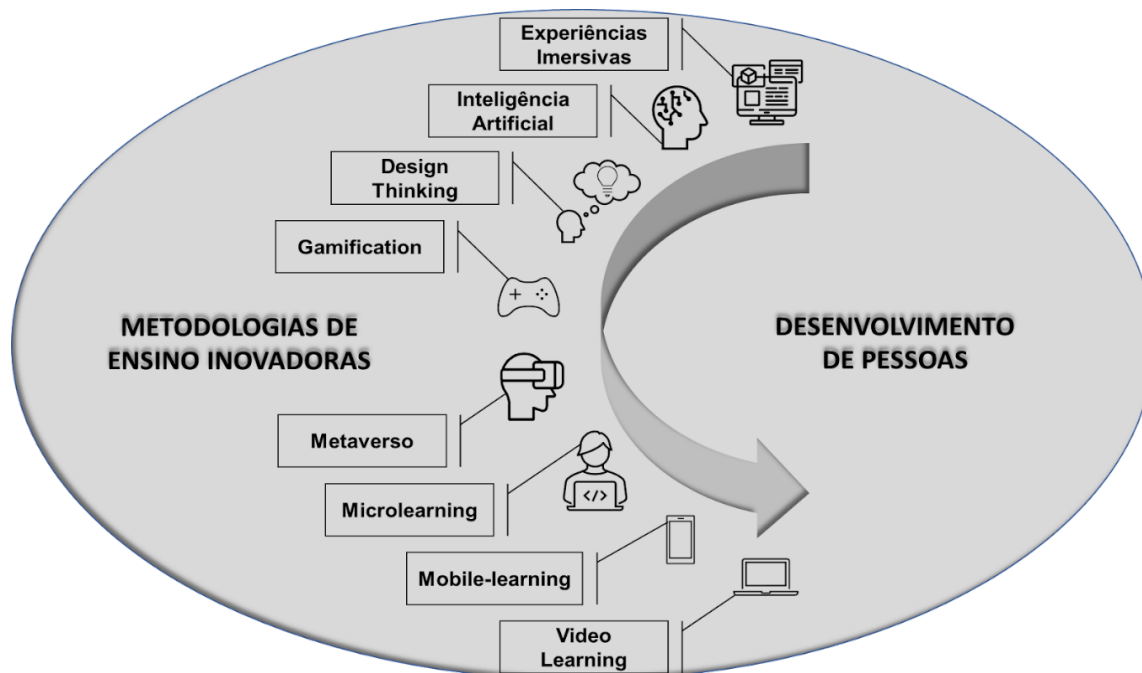
Nessa perspectiva, cabe às organizações suprir esta lacuna deixada pelas instituições de ensino, oferecendo aos indivíduos o conhecimento necessário para suprir essas vagas de trabalho. Se a Educação Corporativa tem o preceito de desenvolver as pessoas de forma a capacitá-las para o trabalho, se torna importante que a organização tenha presente em sua estratégia de aprendizagem um sistema de educação continuada bem delineada. Para tal, considera-se relevante concentrar as mais diversificadas “[...] modalidades educacionais fundamentadas em métodos e técnicas de ensino estruturados e motivadores, visando ao desenvolvimento de competências nos seus colaboradores.” (MADRUGA, 2018, p. 32).

Sendo a Educação Corporativa voltada para formação de adultos, preparando-os para o trabalho dentro das organizações, é importante que as metodologias de ensino aplicadas para o desenvolvimento dos indivíduos sejam significativas. Além disso, Altmann e Jung (2021), afirmam que, metodologias inovadoras de ensino na Educação Corporativa, são práticas importantes que instigam a criatividade no indivíduo, proporcionando assim, uma forte influência para gerar inovação dentro das organizações. Rodrigues (2012), remete para o conceito de uma aprendizagem que expresse algum sentido do aprender no indivíduo, promovendo a interação, compartilhamento de experiências e, principalmente, que seja ativa, ou melhor, uma aprendizagem não tradicional (RODRIGUES, 2012).

6 RESULTADOS ALCANÇADOS

Estudos contemporâneos apontam para algumas metodologias de ensino inovadoras, que se utilizam de tecnologias para o desenvolvimento do aprendiz adulto, que conforme destaca a figura 02, são: Experiências Imersivas; Inteligência Artificial; *Design Thinking*; *Gamification*; *Metaverso*; *Microlearning*; *Mobile-Learning* ou *M-learning*; *Video Learning*.

Figura 2 - Metodologias de ensino inovadoras



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Alves (2020); Barros (2021); Brown (2017); Medeiros e Lima (2018); Medina (2013); Neto (2020); Palmeira (2018); Pires (2010).

A metodologia *Experiências Imersivas* ou *Immersive Learning*, para Barros (2021) além de serem práticas que se utilizam de ferramentas associadas às rotinas de trabalho da empresa, proporcionam ao indivíduo vivenciar atividades conexas ao uso de novas tecnologias. Como exemplo, a experimentação das práticas que Tori, Hounsell e Kirner (2018), podemos citar: a) Realidade Virtual (*Virtual Reality*), que está na concepção artificial de uma realidade, ou melhor, a simulação de uma realidade; b) Realidade Aumentada (*Augmented Reality*), quando objetos virtuais são acrescentados ao meio real combinados por meio de dispositivos tecnológicos; c) Realidade Misturada (*Mixed Reality*), união das realidades virtual e aumentada, e assim, a interação do indivíduo em tempo real com ambiente virtual gerado por meio de ferramentas tecnológicas ao ambiente físico.

Sobre a *Inteligência Artificial* (IA) Neto (2020) afirma que é uma tecnologia que está presente na indústria 4.0, principalmente em máquinas autônomas (robôs). Já na educação é encontrada nos *chatbots*, programas inteligentes de conversação que “[...] utilizam linguagens simples e interagem com aprendizes como se fossem professores humanos, respondendo instantaneamente dúvidas, questões e perguntas” (NETO, 2020, p. 25).

O *Design Thinking*, para Brown (2017, p. 8), está presente nas metodologias que proporcionam ao indivíduo gerar “[...] novas formas para criar ideias que estejam à altura dos desafios que todos enfrentamos”. O mesmo autor ainda explica que é necessário pensar em novas ideias, buscando *inspiração* na solução de problemas ou na busca por oportunidades; *idealização* na concepção, desenvolvimento e experienciar as ideias; e por fim, *implementação* destas ideias.

Gamification, ou gamificação na tradução livre do inglês, é o termo compreendido pela utilização de jogos de estratégia diversificados, a partir dos quais é lançado um determinado objetivo que os indivíduos devem alcançar para resposta de um determinado problema a ser solucionado, de forma a instigar o engajamento dos aprendizes. (MEDINA, 2013). Complementando, Rodrigues (2012, p. 144) explica que a aplicação dos jogos educacionais nas organizações é importante pois envolvem “[...] elementos de desafio, competição ou cooperação”. Por meio desse recurso os treinados podem praticar ações como negociar, persuadir, cooperar, analisar as partes para formar o

todo e tomar decisões”.

Pires (2010) defende que o *Metaverso*, na educação digital, é um modelo educacional com potencial para estimular principalmente a comunicação e interação das pessoas, que se faz presente com a criação de avatares no mundo digital virtual, como também desperta o indivíduo para o uso desta nova tecnologia. O Metaverso é uma tecnologia “[...] que se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, no qual diferentes espaços para o viver e conviver são representados em 3D, propiciando o surgimento dos “mundos paralelos” contemporâneos” (SCHLEMMER; BACKES, 2008, p. 522).

A *Microlearning*, micro aprendizagem na tradução literal para o português, “[...] visa resolver um problema antigo – a capacitação da força de trabalho para torná-la apta a executar as tarefas que seu papel no mercado de trabalho impõe.” (ALVES; ANDRÉ; MÉNDEZ, 2020, p. 23). Para tal, os autores consideram o *microlearning* como uma importante alternativa de educação digital que se utiliza de conteúdos de curta duração e de forma objetiva, orientados para um tema específico, que podem ser utilizados estrategicamente para a Educação Corporativa. É apontada também como uma metodologia orientada à solução de problemas, ágil por ser de aprendizagem rápida e focada, e assim, muito importante no processo de aprendizagem, por auxiliar na retenção do conhecimento e na potencialização dos resultados dentro das organizações.

Com o avanço das tecnologias, a metodologia *Mobile-learning* ou *m-learning*, vem se destacando cada vez mais por proporcionar a aprendizagem de forma ágil dentro das organizações, pois para ter acesso ao conteúdo não necessita de hora marcada ou um local específico para o aprender, é o conhecimento direto na palma da mão. De acordo com Medeiros e Lima (2018, p. 223), “[...] com a popularização exponencial do uso dos smartphones, houve grande crescimento da disponibilidade de ambientes e aplicativos desenvolvidos para esse tipo de equipamento.”. Dessa forma, o celular e seus aplicativos se tornam as principais ferramentas para o sucesso desta metodologia. Barros (2021), conclui em suas pesquisas que, nos anos de 2020 e 2021 - período de pandemia do COVID-19³ - devido ao distanciamento social, o *m-learning* foi uma tendência na aprendizagem dentro das organizações, pois proporcionou o acesso à aprendizagem para o colaborador sem necessitar do seu deslocamento ao ambiente corporativo. Palmeira (2018, p. 74) conclui que, tanto para Educação Corporativa quanto para a metodologia *mobile-learning*, os pontos são positivos com “[...] a aceitação dos dispositivos e a colaboração entre as várias gerações presentes nas organizações, tornando o processo de aprendizagem coletiva bem mais interessante”.

Por fim, o *Video learning* consiste na aprendizagem por meio de vídeo aulas, reconhecida pelo seu formato por não ser tão interativa quanto as metodologias citadas anteriormente, mas muito utilizada no Ensino a Distância (EaD) como também pela Educação Corporativa. Contribuindo com esta afirmação, Medeiros e Lima (2018), apresentam que a frequência de utilização desta metodologia é de 56,6% em relação às outras formas de oferecer conhecimentos e saberes aos colaboradores. Dessa forma, os mesmos autores reiteram que, por ser muito utilizada na contemporaneidade, existe uma enorme quantidade com diversificadas temáticas, gravadas em vídeo aulas disponíveis na internet e com acesso livre.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que muitas dessas metodologias interagem entre si, seja pelas suas características, pela forma de transmissão do conhecimento, ou pelas ferramentas de aprendizagem utilizadas. Como por exemplo o *mobile-learning* onde “são evidenciadas as interfaces das plataformas que as empresas disponibilizam, sobretudo com o aprendizado sendo facilitado através de jogos, trilhas de desenvolvimentos, vídeos, áudios e verificações de aprendizagem e verificações de reação” (PALMEIRA, 2018, p. 74).

3 Classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no início de março de 2020, o COVID-19 é uma doença provocada pelo Coronavírus proveniente da China. Fonte: <<https://bit.ly/3Q2Wdir>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

7 CONCLUSÃO

Os achados da pesquisa apontam que, tanto no Brasil como em outros países, as instituições de ensino nem sempre têm conseguido preparar estes profissionais com as competências necessárias para atuarem em suas atividades profissionais (BRYANT; SARAKATSANNIS, 2015). Além das modalidades convencionais de ensino já conhecidas pela Educação Corporativa, para o desenvolvimento profissional nas organizações, existem algumas consideradas inovadoras, que são: *Experiências Imersivas; Inteligência Artificial; Design Thinking; Gamification; Metaverso; Microlearning; Mobile-Learning; Video learning*.

As metodologias inovadoras, além de facilitar e estimular a aprendizagem, promovem a quebra de paradigmas em relação à aprendizagem tradicional. Percebemos que o isolamento social da pandemia do coronavírus, apesar de ter sido um período difícil, trouxe alguns legados importantes, no que se refere ao uso das tecnologias e tecnologias ágeis. Como vimos, este legado também se estende às metodologias inovadoras da Educação Corporativa.

Percebemos que este estudo possui algumas limitações, visto que teve como base a pesquisa bibliográfica, as teorias e conceitos acerca da Educação Corporativa e suas metodologias de ensino inovadoras. Dessa forma, sugere-se que a continuidade do trabalho investigativo, com a realização de um estudo de caso, apresentando dados empíricos para uma análise mais aprofundada da temática.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, I. F. A educação corporativa e suas implicações no desenvolvimento do capital intelectual de organizações industriais. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/2579>>. Acesso em: 10 jun. 2022
- ALVES, M. M. Microlearning: possibilidades e desafios na educação corporativa. 2020. **Tese**. (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wJth8n>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALVES, M.; ANDRÉ, C. F.; MÉNDEZ, N. D. D. Microlearning na educação corporativa e em tempos de Geração C. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 15, n. 34, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i34.1745. Disponível em: <<https://bit.ly/3AXFKI1>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ANTONINI, L. da S.; SACCOL, A. Z. Educação corporativa em pequenas empresas e médias empresas do setor de software: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, Curitiba, v. 10, n. 2, 2011. DOI: 10.5329/RESI.2011.1002004 Disponível em: <<http://bit.ly/3dkGbka>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BARROS, H. M. As tendências em educação corporativa: tornando mais dinâmica a gestão do conhecimento na organização. **Revista Científica Multidisciplinar do Conhecimento**, [s. l.], v. 01, p. 44-60, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3RflyWm>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- BRYANT, J.; SARAKATSANNIS, J. Why US education is ready for investment. **McKinsey on Investing**, Washington DC, n. 2, p. 55-56, 2015. Disponível em: <<https://mck.co/3vDCrR4>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- EBOLI, M. P. **Educação corporativa no brasil**: mitos e verdades. 4. ed. São Paulo: Gente, 2004.
- FREGONEZE, R. M.; *et al.* **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler. *The adult learner*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.
- MADRUGA, R. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**: competências e técnicas de ensino presencial e on-line, fábrica de conteúdo, design instrucional, design thinking e gamification. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- MEDEIROS, D. R.; LIMA, E. L. **Comunicação e educação corporativa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2018.
- MEDINA, B.; *et al.* **Gamification inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Organização Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia**, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q2Wdir>>. Acesso em 10 jun. 2022.
- NETO, J. P. de B. Gestão de pessoas 4.0: liderança e aprendizado diante da inteligência artificial e da quarta revolução industrial. In: CRUZ, M. T. de S.; NETO, J. P. de B. (Orgs.). **Impactos da inteligência artificial na gestão de pessoas**. São Paulo: Tikibooks, 2020. p. 13-32.
- PALMEIRA, F. F. F. A educação corporativa e seu diferencial competitivo: análises sobre os impactos da utilização do mobile. **Ideias & Inovação**, Aracajú, v. 4, n. 2, p. 67-76, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3B0plm3>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- PIRES, D. T. TREIN, D. Educação online em metaverso: a mediação pedagógica por meio da telepresença e da presença digital virtual via avatar em mundos digitais virtuais em 3 dimensões. 2010. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3AC0Z0H>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na educação corporativa. In: RAMAL, A. (org.). **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 123-157.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 08, n. 24, p. 519-532, ago. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3wJwhBF>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- TORI, R.; HOUNSELL, M. da S.; KIRNER, C. Realidade aumentada. In: TORI, R.; HOUNSELL, M. da S. (orgs.). **Introdução a realidade virtual e aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2018. p. 32-83.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL NO MUNDO BANI

Louise de Quadros da Silva

Paulo Fossatti

Ingridi Vargas Bortolaso

1 INTRODUÇÃO

As constantes mudanças sociais e avanços tecnológicos tornam a tarefa de educar das Instituições de Ensino Superior (IES) uma tarefa cada vez mais complexa. O profissional do século XXI necessita estar preparado para um mercado de trabalho instável, mas, não apenas para ele, como também para outras possibilidades profissionais que o mundo BANI apresenta. O termo BANI, que veremos com maior destaque em nosso referencial teórico, refere-se aos termos Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não-linear) e Incomprehensible (Incompreensível). Nesse contexto, as IES não formam mais, apenas, profissionais para determinadas funções existentes, mas também para profissões ainda não criadas, bem como para desenvolverem seus próprios negócios fugindo de qualquer padronização de funções e cargos. Assim, notamos a necessidade de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que compreendam as exigências e possibilidades do mundo BANI, bem como, sejam capazes de desenvolver estudantes para atuar em profissões que ainda não existem.

Dessa forma, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem se apresentam como um caminho e, dentre elas, destacamos neste estudo a educação empreendedora como meio de desenvolver o profissional do século XXI. Decidimos nosso tema baseado na experiência de vida dos pesquisadores, bem como pelos avanços no que se refere a essas metodologias da instituição selecionada. Cabe salientar, desde já, que o termo educação empreendedora para o mundo BANI não se limita ao ensino e desenvolvimento de profissionais capazes de criar seus próprios negócios, mas sim, preparados para superar as dificuldades e acompanhar as mudanças e os avanços profissionais.

O presente projeto de doutorado refere-se a um estudo de caso com revisão de literatura e pesquisa empírica em uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil sobre o tema educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento profissional do mundo BANI. Este estudo é vinculado à linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas” que investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, buscamos analisar a influência da educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento do profissional do mundo BANI, a partir da percepção dos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Calori e De Arruda (2020) as constantes mudanças sociais e avanços tecnológicos tornam a tarefa de educar das Instituições de Ensino Superior (IES) uma tarefa cada vez mais complexa. O profissional do século XXI necessita estar preparado para um mercado de trabalho instável, mas, não apenas para ele, como também para outras possibilidades profissionais que o mundo BANI apresenta. O termo BANI, que veremos com maior destaque em nosso referencial teórico, refere-se aos termos Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear

(Não-linear) e Incomprehensible (Incompreensível) (ROSOLEN, 2021; PIMENTA, 2020). Nesse contexto, as IES não formam mais, apenas, profissionais para determinadas funções existentes, mas também para profissões ainda não criadas, bem como para desenvolverem seus próprios negócios fugindo de qualquer padronização de funções e cargos. Tal cenário, cobra a necessidade de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que compreendam as exigências e as possibilidades do mundo BANI, bem como, sejam capazes de desenvolver estudantes para atuar em profissões que ainda não existem.

Nesse sentido, Vasconcelos *et al.* (2019) afirmam que as metodologias ativas de ensino propõem estratégias com enfoque no estudante, o que corrobora com o desenvolvimento desses profissionais do mundo BANI. Nesta metodologia os educandos são “[...] mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado [...]” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 25). Nesse sentido, Ferreira e Morosini (2019) apresentam algumas formas como isso ocorre, como por trabalhos em grupos, análises e sínteses de conteúdos, projetos, problematizações, relações de teoria e prática, apresentações de trabalhos, entre outros. Dessa forma, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem se apresentam como um caminho e, dentre elas, destacamos neste estudo a educação empreendedora como meio de desenvolver o profissional do mundo BANI (VASCONCELOS *et al.*, 2019; FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019; FERREIRA; MOROSINI, 2019). Decidimos nosso tema baseado na experiência de vida da pesquisadora, bem como pelos avanços no que se refere a essas metodologias, nos últimos, da instituição selecionada. Cabe salientar, desde já, que o termo educação empreendedora para o mundo BANI não se limita ao ensino e desenvolvimento de profissionais capazes de criar seus próprios negócios, mas sim, preparados para superar as dificuldades e acompanhar as mudanças e os avanços profissionais.

O presente projeto de doutorado refere-se a um estudo de caso com revisão de literatura e pesquisa empírica em uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil sobre o tema educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento profissional do mundo BANI. Este estudo é vinculado à linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas” que investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, buscamos analisar a influência da educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento do profissional do mundo BANI, a partir da percepção dos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil, a Universidade La Salle.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo geral analisar a influência da educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento do profissional do mundo BANI, a partir da percepção dos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A pesquisa empírica se dará com os alunos egressos de 2023/2 dos cursos de licenciatura da Unilasalle, a saber: Filosofia, Geografia, História, Letras - Inglês, Letras - Português, Matemática, Pedagogia e Teologia. Optamos pelas licenciaturas por se tratarem de cursos que formam profissionais para o âmbito da educação, tendo assim uma replicabilidade das metodologias utilizadas na universidade.

Além disso, realizamos a revisão de literatura com o “[...] papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.” (PRODANOV; DE FREITAS, 2013, p. 78). Utilizamos os seguintes descritores, sempre em associações por meio

do termo “AND”: Instituição de Ensino Superior; Universidade; Mundo BANI; Desenvolvimento profissional e Empreendedorismo. Repetimos as buscas nas plataformas utilizando os referidos termos em inglês e, na sequência, em espanhol. As plataformas de pesquisa utilizadas para esta etapa foram a Scielo, EBSCO e Google Acadêmico. Como critérios de inclusão/exclusão, temos: a) Publicados nos últimos 5 anos, exceto em casos de materiais clássicos da temática; b) Materiais em português, inglês e espanhol; c) Condizentes com a temática; d) Disponibilizados integralmente de forma gratuita.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

A sociedade está em constantes mudanças e, assim também, as profissões e os profissionais. Como desenvolver estudantes que serão profissionais de um futuro que ainda não conhecemos? Assim, “A educação focada na formação de empreendedores torna-se fundamental diante dos desafios impostos pela sociedade” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 75). Segundo Ghobril *et al.* (2020, p. 45) “Inovação e empreendedorismo são os motores do crescimento econômico. Nesse contexto, a criação de uma nova geração de jovens empreendedores de alto impacto é agora vista como um importante papel das universidades”. A “[...] educação empreendedora deve formar estudantes com habilidades e atitudes inovadoras, menos como instrumento profissional e de oportunidades de negócios, com valores coletivos, de ação em prol do desenvolvimento da sociedade” (SAES; MARCOVITCH, 2020, p. 8).

Notamos, de acordo com Ghobril, *et al.* (2020), que a maioria das universidades inclui em seus currículos cursos relacionados ao empreendedorismo, no entanto, “[...] o empreendedorismo não deve ser tratado como uma disciplina autônoma, como se verifica em grande parte das instituições de ensino superior, mas integrado e transversal em várias disciplinas e cursos [...]” (SCHAEFER; MINELLO, 2020, p. 139). É preciso que as instituições de ensino superior revisem sua missão, suas prioridades e sua estrutura, a fim de construir estratégias de empreendedorismo e inovação bem articuladas (GHOBRIIL, *et al.*, 2020). Schaffer e Minello (2020, p. 114) afirmam: “Como a educação empreendedora é uma ação dialética e dialógica entre os alunos e professores, em que ambos aprendem, se desenvolvem e se transformam com o processo, também os docentes colhem resultados para si”. Dessa forma, como resultados esperados, indicamos que a educação empreendedora amplia o desenvolvimento do estudante para seu futuro profissional no mundo BANI.

REFERÊNCIAS

- CALORI, J. V.; DE ARRUDA, M. P. **Gestão: Competências e Habilidades para o Século XXI**. Editora Appris, 2020.
- FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

- GHOBRI, A. N.; *et al.* Para Além dos Cursos de Empreendedorismo: estratégia, estrutura e processos na Illinois tech para se tornar uma universidade empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 42-76, 2020. DOI: 10.14211/regepe.v9i1.1539. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299824>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- KUMAR, S.; *et al.* Evolution of entrepreneurship education literature: a future direction for research. **Journal for Global Business Advancement**, v. 13, n. 3, p. 359-381, 2020. Disponível em: <<https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/JGBA.2020.111018>>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- PERONI, A. P.; CAVALARI JUNIOR, O. Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. **Principia (João Pessoa)**, v. 1, n. 47, p. 70-81, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3123/1164>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- PIMENTA, M. Do mundo VUCA para o mundo BANI.... **Revista EBS**, 03 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.revistaebbs.com.br/artigos/do-mundo-vuca-para-o-mundo-bani/>>. Acesso em: 29 fev. 2022.
- PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROSOLEN, D. **Verbete Draft: O que é mundo BANI**. DRAFT, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-mundo-bani/#:~:text=O%20que%20C3%A9%3A%20Mundo%20BANI,na%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20portugu%C3%AAs>>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- SAES, A. M.; MARCOVITCH, J. Educação empreendedora: trajetória recente e desafios. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI: 10.14211/regepe.v9i1.1776. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299820>>. Acesso em: 04 maio 2022.
- SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Desafios contemporâneos da educação empreendedora: novas práticas pedagógicas e novos papéis de alunos e docentes. **Revista da micro e pequena empresa (RMPE)**, v. 14, n. 3, p. 134-149, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/734>>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- VASCONCELOS, A. C.; *Et al.* As estratégias de ensino por meio das metodologias ativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3945-3952, 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/1568/1447>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

EM BUSCA DE UMA REINVENÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO DOCENTES PARA O USO DE TECNOLOGIAS (DIGITAIS)

Taiana Valandro Martins D'Avila

Patrícia Kayser Vargas Mangan

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é considerada a fase mais importante no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Por isso, é de suma importância além de necessário dar a ela uma atenção especial, oportunizando diferentes possibilidades de ferramentas para que possam o quanto antes desenvolver suas habilidades. Nossas crianças já nascem inseridas em um universo digital, assim sendo, as instituições de ensino e os docentes não deveriam se abnegar da atual realidade. Desta forma, partimos do pressuposto que a utilização das mídias digitais na educação infantil pode ser um aliado para o docente despertar o saber, as habilidades e curiosidades, estimulando assim o desenvolvimento motor, físico e cognitivo de seus educandos e ajudando os mesmos a superar os déficits de aprendizagem, em especial, os causados na pós-pandemia. Outro ponto, seria proporcionar maior interação entre os alunos e seus professores e, com isso, tornar as aulas mais participativas, interativas, criativas e dinâmicas. Para tanto, seu uso deve ser intencional e planejado e, o seu foco, deve ser sempre a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Para isso, o professor deve estar preparado para utilizar esses recursos em suas aulas.

Considerando o contexto de observações e relatos sobre o período de distanciamento social durante a pandemia, onde grande parte dos docentes, instituições e famílias se sentiram despreparadas, há uma percepção de que a sociedade não está tão digital como se acreditava. Ou seja, a falta de acesso tecnológico e de letramento digital ainda são problemas para boa parte da comunidade escolar. Infelizmente, a defasagem de aprendizagem e de interação social faz-se notar no retorno à presencialidade, e o impacto do isolamento social levou muitas crianças e docentes a desenvolverem quadros de depressão, obesidade, ansiedade, dentre outros.

Partindo deste pressuposto, minha pesquisa tem como tema as práticas pedagógicas com uso dos meios digitais e das tecnologias de forma eficaz e produtiva na educação infantil. O objetivo geral é buscar informações para a criação de uma formação continuada eficaz para professores, relacionada às tecnologias e às formas adequadas de uso como um instrumento de ensino-aprendizagem.

Para isso, será utilizada uma metodologia qualitativa (MINAYO, 2011), tendo como principal instrumento de coleta a entrevista com professores da rede municipal de Balneário Gaivota, buscando saber a visão dos professores diante das tecnologias utilizadas diariamente em sala de aula e durante a pandemia. Quais as dificuldades e as facilidades para a utilização destes meios tecnológicos na educação, fazendo um levantamento de dados para descobrir a realidade das instituições de educação infantil de Balneário Gaivota, pois muitos são os questionamentos e anseios. Será que os professores da rede municipal estão aptos para a utilização destes meios? Receberam algum treinamento? Que formato de aula ofereceu aos alunos durante a pandemia? Utilizaram as mídias digitais? Se não utilizaram, qual a razão? Se fizeram uso, o que acharam? Conseguiram alcançar os objetivos propostos? Continuam usando esses meios na forma presencial? Quais as dificuldades encontradas para o uso dos mesmos? Quais os meios tecnológicos utilizados diariamente em sala de aula?

Como resultados esperados da formação a ser proposta, teremos professores capacitados que conseguirão

de fato tornar suas aulas mais interativas e dinâmicas, contribuindo para uma educação de qualidade diante do mundo globalizado e digital em que estamos inseridos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO C.E.I. LIBÂNIA PEREIRA MARTINS

Balneário Gaivota é um município localizado no Extremo Sul Catarinense, pertencente à Microrregião do Vale do Araranguá. Os municípios que fazem limite são: Sombrio, Passo de Torres e Arroio do Silva. Tem uma população estimada em 11.537. E é dentro desta jovem cidade que está localizado o Centro de Educação Infantil Libânia Pereira Martins, localizado na Estrada Jorge Floriano Borges da Comunidade do Rio Novo. Inicialmente chamava-se Escola Isolada Rio Novo, era administrada pelo Governo do Estado de Santa Catarina e atendia os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 28 de agosto de 1999, a Escola foi reinaugurada com o nome de Escola Reunida Municipal Libânia Pereira Martins, em homenagem a professora que atuou nessa escola, passando a ser administrada pela Prefeitura Municipal de Balneário Gaivota no governo do primeiro prefeito municipal Everaldo Ferreira.

Pelo decreto nº 096 de 09-07-2010 a Escola de Ensino Fundamental, Libânia Pereira Martins é transformada em Centro de Educação Infantil (CEI) Libânia Pereira Martins, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade da comunidade de Rio Novo e das comunidades vizinhas de Estiva do Rodrigues, Anita Garibaldi, Rua Nova, Palmeira, Figueirinha entre outras mais próximas.

O CEI Libânia Pereira Martins atende atualmente tem na faixa de 70 crianças e conta hoje com 27 profissionais capacitados que atende a crianças de 0 a 5 anos, sendo eles: pedagogos 40 horas e auxiliares de ensino 30h em todas as turmas de berçário, maternal e jardim pedagogos 20h no Pré I e Pré II, e professores de educação física, arte, inglês e momento literário em todas as turmas do pré-escolar. Também, conta com 1 coordenador, 1 auxiliar de escolar, 1 supervisor escolar, 1 orientador escolar todos em constante formação para garantir o atendimento de qualidade. O C.E.I também tem parque infantil, piscina de bolinhas e cama elástica para maior diversão das crianças, todas as salas são climatizadas com televisão.

Com a expansão do trabalho nas confecções, na agricultura local, e no comércio onde o grande número de mães ingressam no trabalho é cada vez mais frequente a necessidade de atender a demanda, sendo uma das metas da Secretaria de Educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nossas memórias são construídas coletivamente, porém, cada pessoa sentirá e vivenciará de formas diferentes, por isso, sempre haverá mais de um ponto de vista. A memória social (HALBWACHS, 2006; CANDAU, 2012; ASSMANN, 2011) sendo algo muito amplo e complexo, pode nos levar a alcançar diversos objetivos, pois é através da memória que conseguimos reexaminar o passado para compreender e transformar o futuro, entender as identidades individuais ou coletiva de determinado grupo ou comunidade escolar, investigar o espaço, materializar o imaterial, entre outros. Assim sendo, percebe-se cada vez mais a importância de se construir e manter as memórias institucionais escolares, pois é através desta que conseguimos promover uma reflexão sobre a instituição escolar e sobre a política da educação oferecida.

Também, é importante considerar que as mídias digitais/tecnologias devem ser inseridas na educação das crianças, jovens e adultos, pois não tem sentido uma sociedade que vive na era digital, ter escolas totalmente

análogas, com práticas pedagógicas e didáticas arcaicas que não condizem com a realidade que estamos vivendo. No contexto da cultura na era digital, as tecnologias se fazem presentes no cotidiano dos cidadãos, ainda que existam desigualdades de acesso, e, portanto, devem fazer parte do cotidiano escolar. Assim, estas tecnologias vieram não somente para nos auxiliar enquanto docentes, tornando nossas aulas mais dinâmicas, criativas, participativas e atuais, mas chegam para construir e preservar nossas memórias individuais e coletivas. O ambiente escolar é um local extremamente rico e propício para estas construções de memórias, pois de acordo com o sociólogo francês e teórico da memória, Maurice Halbwachs (2006), um indivíduo completamente isolado não consegue estabelecer nenhuma memória. Halbwachs (2006) argumenta, e seu argumento é corroborado por pesquisas psicológicas atuais, são construídas, desenvolvidas e sustentadas em interação, isto é, intercâmbio social com outros, com o coletivo. Segundo Halbwachs (2006), podemos dizer que nossas memórias pessoais são geradas em um ambiente de proximidade social, interação regular, formas comuns de vida e experiências compartilhadas.

Devemos ter sempre em mente que as memórias são importantíssimas e fundamentais para que possa construir sua trajetória diante da sociedade, produzir os hábitos e costumes através das experiências vividas, possibilitar a reconstrução da sua memória no decorrer dos tempos. A memória institucional é um meio de comunicação com a sociedade e como parte dela tem uma função essencial para formação da memória social e da própria cultura. Sob esse aspecto Costa (1997, p. 145) relata que:

[...] a memória é um elemento primordial no funcionamento das instituições. É através da memória que as instituições se reproduzem no seio da sociedade, retendo apenas as informações que interessam ao seu funcionamento. Há um processo seletivo que se desenvolve segundo regras instituídas e que variam de instituição para instituição. Tendo em vista que as instituições funcionam em rede no campo social, o limite de uma instituição é outra instituição.

Assim sendo, é através da memória institucional que a instituição cria suas histórias, regras, práticas educacionais e consegue planejar seu ambiente, suas atividades e propostas, gerando conhecimento e aprendizagem sem perder sua identidade. Geramos estas memórias de várias formas, pois cada um de nós já traz em si a capacidade de guardar lembranças. Essa já é uma função natural da humanidade, sendo que pode ser transmitida e ressignificada através de relatos, histórias passadas de geração em geração, e para nos auxiliar nesse processo, podemos utilizar outras ferramentas como suportes de memória, como documentos, arquivos, fotos. São estes documentos “palpáveis”, que tornam a nossa memória mais forte, são estes documentos que garantem que a memória de cada instituição seja apropriada por novos integrantes da comunidade.

Dentro desse contexto, o tempo e o espaço são inseparáveis e caminham lado a lado. Não podemos considerar somente nossa história, mas conforme Werlen (1993, P.241), deveríamos fazer nossa geografia antes mesmo de nossa história, pois é através do espaço que nos reconhecemos verdadeiramente. Nossas práticas sociais são antes de tudo espaciais e fundamentais à memória. A figura 1 mostra nosso município dentro de Santa Catarina, mais precisamente no extremo sul catarinense, uma cidade litorânea, que apesar de ser um dos municípios mais jovens de Santa Catarina está entre os 10 municípios que mais estão crescendo nos últimos anos. Essa constatação me leva a questionar se nossas escolas e CEIS, nossos docentes e alunos, estão conseguindo crescer ou evoluir, tecnologicamente, nesta mesma rapidez, qual o caminho, ou a melhor forma de contribuir para nossos professores consigam acompanhar e utilizar as mídias digitais disponíveis, colocando de fato as escolas, os C.E.I.s e a educação na era digital. Essa inquietação servirá de motivação para essa pesquisa que encontra-se em fase de delineamento inicial.

Figura 1 - Mapa Parcial do Extremo Sul de Santa Catarina



CONCLUSÃO

Este é um trabalho em andamento onde estou definindo, tanto o aspecto metodológico quanto o que diz respeito ao referencial teórico. Ainda que vários pontos precisam ser definidos, uma das certezas refere-se a fazer um trabalho de construção coletiva, ou seja, uma cocriação juntamente com os professores da educação infantil do município de Balneário Gaivota SC. Assim, os professores serão protagonistas nas linhas principais do processo formativo, buscando construir um curso de formação para professores que buscam uma reinvenção didática na educação infantil, contribuindo desta forma com os docentes para o uso das tecnologias. Acreditamos que esse seja um dos caminhos para termos a utilização das mídias digitais na educação infantil como um aliado para o docente despertar o saber, as habilidades e curiosidades, estimulando o desenvolvimento motor, físico e cognitivo de seus educandos, como auxílio na superação de déficits de aprendizagem, em especial, os pós-pandemia. Como também, contribuir para acesso tecnológico e de letramento digital que ainda são problemas para boa parte da comunidade escolar, inclusive para os docentes.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.
- CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, I. Memória Institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica. 169 f. **Tese** (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 1997.
- HALBWACHS, M. **Memória individual e memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

EMPREENDEDORISMO E TRABALHO INFANTIL

Tatiani Prestes Soares

Débora Dalbosco Dell'Aglio

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

O projeto de dissertação, de uma das pessoas envolvidas nesta pesquisa, versa sobre empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Tem como objetivo geral refletir sobre os impactos do itinerário formativo de empreendedorismo para o desenvolvimento de competências nos estudantes concluintes do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino, tendo como referência o entendimento da equipe de gestão escolar, dos professores, dos estudantes e seus respectivos pais ou responsáveis. Os objetivos específicos são: a) Analisar as competências presentes na proposta curricular do itinerário formativo de empreendedorismo do novo ensino médio; b) Descrever, segundo o entendimento da equipe de gestão escolar, dos professores, dos estudantes e seus respectivos pais ou responsáveis, as competências desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo de empreendedorismo no Ensino Médio; c) Apontar as limitações e as potencialidades da adoção do itinerário formativo de empreendedorismo para o desenvolvimento de competências dos estudantes do ensino médio. Neste trabalho, procuramos relacionar a questão do empreendedorismo, tema da dissertação citada, com o trabalho infantil, considerando que empreender é um valor atitudinal que envolve contexto, oportunidades, culturas empreendedoras, dentre outras condições favoráveis, independentemente da idade da pessoa.

Voltando ao Novo Ensino Médio, a proposta de reformulação curricular em que todas as escolas do país devem implantar a partir de 2022, podemos considerar que são três importantes alterações que ele apresenta: 1) a ampliação da carga horária anual para 1000 horas até 2022; 2) o currículo compostos de uma parte comum - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, e uma parte diversificada - os Itinerários Formativos-; 3) a inclusão de formação técnica e profissional como possibilidade de arranjo curricular nos Itinerários Formativos, conforme a possibilidade dos sistemas de ensino e a relevância para o contexto local. A temática empreendedorismo aparece tanto na BNCC no eixo da Ciências Humanas e Sociais, na categoria Política e Trabalho, quanto como um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Contudo, como estes jovens chegam no Ensino Médio? O que vivenciaram antes desta etapa? O quanto infâncias agredidas, negadas e ignoradas incidem no efetivo êxito desta proposta?

A pesquisa justifica-se socialmente pois a inclusão da temática nos currículos escolares, desde a educação infantil, possibilitará o desenvolvimento de competências socioemocionais, a construção de um projeto de vida, a melhora da motivação do estudante, o estímulo da criatividade, o desenvolvimento de atitudes sustentáveis e da cidadania global, contribuindo assim para o progresso social de nossos estudantes. Segundo Lavieri (2010), “toda a educação que visa o desenvolvimento social poderia também ser considerada uma educação para desenvolvimento da atitude empreendedora” (LAVIERI, 2010, p.4). Chamamos atenção que, condições favoráveis e de proteção à infância, são facilitadoras para um futuro com atitude que potencialize o empreendedorismo. Em termos acadêmicos, pode contribuir para a formação de professores nos cursos de licenciatura e agregar conhecimento científico na área de gestão escolar para que a vida seja cuidada em todas as suas etapas e para que a inovação e o empreendedorismo sejam temas transversais em todos os níveis de educação.

A seguir continuamos com a articulação entre os temas trabalho infantil e empreendedorismo e por fim as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

2 TRABALHO INFANTIL E EMPREENDEDORISMO

Para que tenhamos jovens empreendedores é condição necessária termos crianças protegidas e saudáveis. Contudo, diante de um cenário de crise econômica, aumento do desemprego, da precarização e da informalização, no final dos anos 1980, acentuou-se a situação de crianças e adolescentes, especialmente as relacionadas ao trabalho infantil e às práticas repressivas. Ainda conforme a Fundação de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) esta situação levou ao aumento da violência e ao assassinato de crianças em situação de rua. Uma das alternativas sociais encontradas foi a criação, em 1996, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com o objetivo de “retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, que coloca em risco sua saúde e seu desenvolvimento, assegurando-lhes acesso à escola formal, reforço escolar e atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer realizadas no contraturno escolar” (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017, p. 1681). Tal programa foi uma importante política pública que reduziu todas as formas de trabalho infantil. O PETI era voltado para o processo educativo e aliava a transferência de renda às atividades educativas, com reforço escolar no contraturno, proporcionando a educação integral.

No entanto, a partir de 2005 começou o seu desmonte, que culminou em 2013, com a criação do Programa Bolsa Família, que existe até hoje, cujo foco é o combate à pobreza. As autoras supracitadas apresentam uma crítica ao Programa Bolsa Família, afirmando que o mesmo é um programa de assistencialismo que está desvinculado do reforço escolar e cujo objetivo é o enfrentamento do trabalho infantil pelo combate à pobreza. Independentemente das críticas a estes programas, entendemos que em parte eles atendem às necessidades básicas, contudo, não resolvem o problema da proteção da infância visando o bem-estar e o pleno exercício, o direito de simplesmente ser criança em sua plenitude. E como garantir um jovem saudável, um adulto criativo se grande parcela de nossas crianças sofreram as agruras de uma vida que lhes negou os direitos básicos à dignidade de uma infância saudável?

Já as políticas educacionais voltadas à universalização da educação e à garantia da educação como bem público, a partir dos anos 1990, possibilitaram um aumento no número de crianças e adolescentes matriculados na escola. Ora, garantir matrícula não é sinônimo de garantia de inclusão e permanência. Somos sabedores de que precisamos de políticas públicas efetivas que garantam educação de qualidade para que a escola se torne um lugar de experiência significativa. No entanto, a realidade vivida evidencia um percentual elevado de jovens que abandonam a escola. Muitas podem ser as causas para a evasão escolar, conforme podemos verificar a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) 2019:

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. [...] Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. [...] O principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado escola era a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). [...] Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola [...] (IBGE, 2020).

A realidade de deixar os estudos para obter renda para o sustento de sua família e seu próprio sustento aponta para um governo que não atende aos direitos das crianças e dos adolescentes, para a falta de políticas públicas de proteção à infância e consequentemente a falta de diálogo entre a escola e o mundo do trabalho. Esse

contexto faz com que o estudante chegue defasado em várias competências em relação às expectativas da escola e da sociedade e deixe de acreditar que os estudos e a educação podem contribuir para um futuro melhor. A esse fato se somam as rápidas transformações que as profissões estão passando, com o avanço das tecnologias e da inteligência artificial, levando esse jovem ao subemprego ou informalidade, com condições precárias e sem garantias de proteção social. Segundo Dornelles, Reis e Panozzo (2016), o trabalho tem importância para os jovens pois possibilita “manter as necessidades básicas e o acesso à proteção social, além de desenvolver o sentimento de pertencimento” (DORNELLES; REIS; PANOZZO, 2016, p. 84). Contudo, que condições pessoais-profissionais são dadas a este jovem que participa de um contexto perverso e excludente?

Com este perfil de competências subdesenvolvidas ou atrofiadas, o cenário do desemprego e da informalidade juvenil torna-se ainda mais preocupante e ficou mais evidente com os efeitos da pandemia na economia, conforme já previsto nos dados do relatório apresentado em Genebra no começo de março de 2020 (OIT, 2020). De acordo com Pinheiro, diretor da OIT para a América Latina, os jovens estão entre os primeiros a perder o emprego quando há uma crise, principalmente os jovens na economia informal e que estão em setores nos quais o teletrabalho não é uma opção, como turismo, transporte, comércio não eletrônico e outros serviços. Nos dados do relatório, chama a atenção que 21,7% dos jovens na América Latina e no Caribe estão no grupo “Nem-Nem”, jovens que “não estão ganhando experiência no mercado de trabalho, nem recebendo renda proveniente de um emprego, nem melhorando sua educação ou suas competências”. Esta realidade é reflexo de países que descuidam a infância e a juventude. É consequência de um capitalismo que coloca o capital na frente da pessoa, ou seja, não pode ser visto como fenômeno isolado. Esse número está acima da taxa de desemprego prevista em 2020 que era de 18%. Esses dois dados se somam aos 39,7% de jovens que estão fora do mercado de trabalho, segundo o Relatório da OIT. Pinheiro aponta para a promoção de “medidas de estímulo econômico voltadas para as juventudes” e a criação de “oportunidades de emprego produtivo adequado para a próxima geração de trabalhadores”. O relatório acrescenta ainda que medidas de oferta de treinamento e educação não são suficientes se não forem acompanhadas de medidas para aumentar a demanda por mão de obra jovem. Sim, pois treinar sem desenvolver pessoas não é garantia de êxito na vida pessoal profissional. Educação é muito mais que simples treinamento. Envolve o saber ser, fazer, conviver, dentre tantas outras competências já ditas pela Unesco desde o fim do século passado.

Assim, como existem políticas públicas para a erradicação do trabalho infantil, sejam elas vinculadas a ações educativas ou ao combate à pobreza, existem programas de capacitação/inserção vigentes, voltados às juventudes, construídos a partir das Metas de Desenvolvimento do Milênio, nos anos 1990. Contudo, nosso problema não está na falta de política e sim no atendimento e na execução das mesmas. Dornelles, Reis e Panozzo (2016) apresentam um mapeamento das características de 42 programas, seus objetivos e público-alvo, através de análise documental em documentos elaborados por organismos oficiais (OIT, OIJ, UNESCO e CEPAL). Os principais objetivos dos programas são: oportunizar a inclusão social; finalizar a escolaridade; incitar experiência de práticas qualificantes; facilitar a transição escola-trabalho; dar orientações sobre trabalho; melhorar as condições socioeconômicas; melhorar as competências e habilidades dos jovens; reduzir a desigualdade entre os jovens através da educação, promover qualificação e ação comunitária; promover inclusão em programas de capacitação diversos; promover e apoiar a contratação de jovens na condição de aprendizes; incitar a inclusão em vagas de estágio; auxiliar na elaboração de um plano de ação de empregabilidade; oportunizar a finalização do ensino primário ou fundamental; promover capacitação com foco no meio ambiente. Todo este discurso garantido na lei e nos documentos exige efetivação se, de fato, quisermos levar a sério o futuro de nossas novas gerações.

Diante do exposto, a escola constitui mais um espaço de formação dessas crianças e jovens e deve atingir o seu fim: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1). A temática empreendedorismo na educação básica mostra-se um caminho viável tanto para o desenvolvimento de competências que habilitem essas crianças e jovens a viver nesse mundo incerto, complexo e tecnológico, quanto para assegurar a possibilidade de gerar sua própria renda/trabalho. Logo, é urgente que ela conte com a participação do Estado, da Sociedade e da família. Lopes e Teixeira (2010) afirma que o empreendedorismo está se tornando uma tendência no mundo do trabalho, como resposta ao desemprego ou subemprego, especialmente em países emergentes como o Brasil, onde o desemprego entre jovens de 15 e 24 anos, representa 44% de todos os desempregados. A autora também destaca a importância da educação para o empreendedorismo, visando “o desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir” (LOPES; TEIXEIRA, 2010, p.46). Dolabela (1999) afirma que em uma educação empreendedora, muito mais do que ensinar conteúdos, deve-se ensinar os sujeitos a aprender, num processo ativo e criativo, através dos processos de descobertas, sem respostas certas. Ressaltamos que esta é a missão de todos os atores sociais, não reduzindo tal responsabilidade à escola.

3 CONCLUSÃO

A partir da leitura e reflexão dos textos selecionados é possível verificar que a instauração de um currículo empreendedor, desde a educação infantil, pode contribuir para a capacidade da criança e do jovem transformar a si mesmo e a sociedade em que está inserido. Também se faz necessário utilizar novas metodologias que promovam o protagonismo das crianças e adolescentes na resolução de problemas locais, regionais e globais, especialmente após um período pandêmico em que foi acentuada a desigualdade social e a vulnerabilidade dos jovens. Para isso é necessário que a escola prepare adequadamente para o exercício da cidadania, o mercado de trabalho ou para os estudos posteriores, de forma que as crianças e os jovens possam alcançar o progresso social, com melhores e maiores oportunidades. Programas de proteção infantil e de qualificação e capacitação aos jovens serão consequências do sentido e valor que a sociedade dá para desenvolver pessoas com bem-estar, criativas e empreendedoras.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, M. de F. P.; YAMAMOTO, O. H. Quando a educação não é solução: política de enfrentamento ao trabalho infantil. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 4, p.1677-1691, dez. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n4/v25n4a10.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Edição 134, n. 248, Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 set. 2021.
- DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. 6.ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999.
- DORNELLES, A. E.; REIS, C. N. dos.; PANOZZO, V. M. Juventude latino-americana e mercado de trabalho: programas de capacitação e inserção. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 81-90, 2016.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio, de 15 Jul 2020. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio | Agência de Notícias, 2020.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? *In*: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; São Paulo, SP: SEBRAE, 2010.

LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. de A. Educação empreendedora no ensino fundamental. *In*: LOPES, Rose Mary Almeida (Org.), **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; São Paulo, SP: SEBRAE, 2010. p.44 - 66.

OIT, Organização Internacional Do Trabalho. **Desemprego, informalidade e desocupação afetam jovens na América Latina e no Caribe**, de 16 mar 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/brasil/noticias/WCMS_738633/lang-pt/index.htm>. Acesso em 21 jun. 2021.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A INFLUÊNCIA DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CASTRO ALVES EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Mônica de Freitas

Rute Henrique da Silva Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa investigar a influência das experiências pessoais de aprendizagem dos professores de matemática dos anos iniciais no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, através de um estudo sobre a memória de um grupo de professores da Escola de Educação Básica Castro Alves (EEB Castro Alves), localizada no município de Araranguá, Santa Catarina.

A EEB Castro Alves oferece aulas para alunos do Ensino Fundamental I e II organizados em 9 anos, com anos iniciais do 1º ao 5º e finais do 6º ao 9º, nos períodos matutino e vespertino. Atualmente a escola possui 940 alunos, 18 professores efetivos, 54 professores admitidos em caráter temporário (ACT). Dentre esses 72 professores, 13 são professores pedagogos atuando como professor titular nos anos iniciais, 13 professores pedagogos atuando como segundo professor de turma dos anos iniciais, 12 professores pedagogos atuando como segundo professor do ensino fundamental II e 6 professores pedagogos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola, baseada na Resolução nº 112/2006 do Conselho Estadual de Educação oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto ao da matrícula no ensino regular, bem como, atendimento em classe, tendo além do professor titular da turma ou disciplina, o segundo professor ou intérprete de libras nos casos de inclusão de portadores de deficiência auditiva.

Nesse contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Qual a influência das memórias dos professores de matemática dos anos iniciais em sua prática docente?

1.1 Justificativa

Segundo Candau (2021), aquilo que conseguimos lembrar ou aquilo que escolhemos esquecer, seja uma lembrança boa ou ruim, vão legitimar nossos comportamentos e nossas atitudes, e isso talvez explica a postura de nós professores em relação ao ensino da matemática, ou seja, lembranças da época de escolaridade ou da época da formação acadêmica podem influenciar no desenvolvimento de nossas aulas.

Mesmo a narrativa mais atenta é trabalhada pelo esquecimento ao qual se teme, pelas omissões que se desejam e pelas amnésias que se ignoram, tanto quanto é estruturada pelas múltiplas pulsões que, na classificação de nosso passado, nos fazem dar sentido e coerência à nossa trajetória de vida (CANDAU, 2021, p. 76-77).

Minha prática como professora de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental na qual atuam professores dos anos iniciais, levou-me a observar as dificuldades que ao longo do tempo os professores dos anos iniciais têm ao mediar os saberes matemáticos para as crianças. Isso influencia diretamente na aprendizagem da disciplina pelos alunos na continuidade de seus estudos, e isso venho observando desde muito tempo e cada vez mais nos anos finais do Ensino Fundamental. A formação profissional docente tem início na experiência como

aluno e na formação acadêmica específica e ao construir sua história o professor tem modificado e ampliado seus conhecimentos, pois o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo que se dá ao longo de toda sua vida profissional, por meio de suas experiências e processos de formação continuada. As dificuldades que os alunos vêm enfrentando no que se refere à aprendizagem de matemática, em algumas situações, estão associadas a postura do professor quanto sua relação com a matemática.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) consta que: “O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, ou mesmo pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL, 2017, p. 263). Nesse contexto percebemos a importância de estudar matemática, e uma de suas características é ser uma linguagem humana que, como forma linguística, tem o poder de codificar, traduzir e expressar o pensamento humano, o que contribui para a formação integral do estudante.

Estamos vivenciando uma época de muitas transformações, em que pensar em educação escolar pressupõe-se também pensar em formação docente inicial e continuada e, em práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo. E essas transformações exigem cada vez mais do professor o conhecimento pedagógico que implica em diferentes metodologias e conhecimento do conteúdo específico a ser trabalhado.

Então como ensinar aos alunos matemática de modo a transformá-la em desafios instigantes e agradáveis? O que dificulta o aprendizado dessa matéria que hoje quase sempre se vê como barreiras penosas e desinteressantes? Diante dessas indagações e na tentativa de entender esse processo, pretendemos com essa pesquisa gerar nova compreensão sobre a Matemática de nossos alunos, sobre a aprendizagem matemática, sobre a realidade de nossa sala de aula e sobre a nossa prática pedagógica. A experiência durante o processo da pesquisa constitui, para o professor que a realiza, um momento significativo de aprendizagem. Diante disso, o professor pesquisador engajado na pesquisa deve ter a expectativa dos resultados que irá conquistar, compreendendo de forma ampla o contexto no qual está inserido e, é neste sentido que Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 60) anunciam que pesquisar é um “processo de estudo que consiste na busca disciplina/metódica de saberes e compreensões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade ou presente na literatura o qual inquieta/instiga o pesquisador perante o que se sabe ou diz a respeito”. Segundo D’Ambrósio e D’Ambrósio (2006, p.83), definem que o professor-pesquisador é aquele que encara a pesquisa como o ato de construir novas ideias e entendimentos, ou seja, uma ação que resulta em aprendizagem.

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é identificar como as experiências de aprendizagem dos professores de anos iniciais se relacionam com sua postura como professor de Matemática. Através do objetivo geral desdobram-se os seguintes objetivos específicos: verificar se a formação do professor/pedagogo, ou experiências em sua trajetória escolar, interferem no seu interesse em ensinar matemática; analisar o que pensa o professor sobre sua formação; identificar os desafios enfrentados pelo professor/pedagogo em ensinar matemática; proporcionar a esses professores reflexões acerca de suas práticas, concepções e crenças sobre o ensino da matemática.

Na próxima seção, descreveremos o percurso metodológico que será utilizado para atender a esses objetivos.

2 METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (GIL, 2002). A revisão de literatura versará sobre os temas memória, aprendizagem matemática e formação de professores de anos iniciais. Para a fase inicial, exploratória, será realizado um questionário a todos os professores de anos iniciais da escola em estudo, buscando identificar memórias em relação à matemática, a fim de abranger um número grande de sujeitos por meio da aplicação de questionários (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

Num segundo momento, após a análise dos questionários, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (YIN, 2016) a um grupo de professores selecionados para identificar como suas vivências pré-profissionais em relação à matemática e como elas influenciam suas aulas.

Juntamente com a pesquisa serão analisados o espaço em que esses educadores atuam e os livros didáticos adotados pela unidade escolar. A partir das análises será feito um estudo sobre as memórias no contexto do currículo dos cursos de Pedagogia oferecido por instituições na cidade de Araranguá-SC.

A pesquisa está em fase inicial. Começamos escolhendo um grupo de professores com formação em Pedagogia que atuam diretamente com alunos dos anos iniciais no mesmo ambiente escolar em que trabalhamos. A esse grupo de professores foi disponibilizado no grupo de *Whatsapp* formado por todos os professores que atuam diretamente com alunos dos anos iniciais, um questionário elaborado no *Google Forms*. Apesar da solicitação em responder o questionário ser estendida a todos esses professores, nem todos responderam. A análise preliminar dos resultados será realizada na próxima seção.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

Na fase inicial da pesquisa, foi realizado um questionário com professores com formação em Pedagogia que atuam nos anos iniciais e com “segundos” professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da EEB Castro Alves também com formação em Pedagogia. A escola possui 13 professores titulares e 13 “segundos” professores que atuam nos anos iniciais e 12 “segundos” professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Desses 38 professores, apenas 18 responderam ao questionário, ou seja, 47% dos professores atuantes. O motivo dos outros professores não terem respondido ao questionário é desconhecido.

Ao analisar as respostas do questionário pudemos observar que todos os professores que responderam ao questionário fizeram uma especialização após sua graduação, a maioria em Educação Especial, isso demonstra que a escola tem uma equipe qualificada e bem preparada em termos de formação acadêmica. Sobre a preferência por algum ano para ensinar, nota-se que os sujeitos têm suas preferências em conformidade com suas aptidões para o ensino.

Os professores que responderam ao questionário, demonstram muito carinho e afetividade quando se trata de falar sobre o que é trabalhar com as crianças dos anos iniciais, pois a palavra AMOR foi a que mais se repetiu quando solicitado para resumir em cinco palavras o que é trabalhar como professor dos anos iniciais, embora alguns deles se manifestaram em resumir o trabalho com os anos iniciais como desafiador e cansativo.

Numa primeira análise, se tem a impressão de que há professores que escolheram ser professores de anos iniciais por falta de opção em trabalhar em outro ramo que não seja a educação e também a escolha em cursar o curso de Pedagogia para “fugir” da matemática, embora o que mais influenciou na escolha em ser professor dos anos iniciais foi a habilidade e aptidão em ensinar e por influência de familiares, como ilustra o quadro 1.

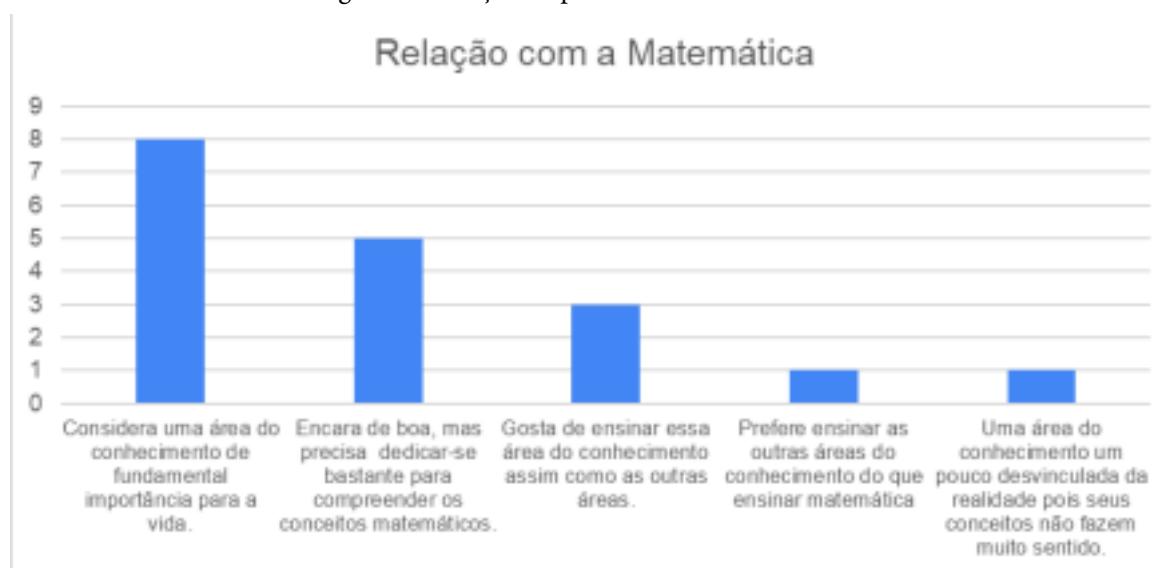
Quadro 1 - Influência na Escolha da Profissão

Influências na Escolha da Profissão	Quantidade
Falta de opção em atuar em outra profissão, Influência familiar, Reconhecimento social.	1
Habilidade e aptidão em ensinar.	7
Habilidade e aptidão em ensinar, Escolheu Pedagogia porque não tem muita matemática.	1
Habilidade e aptidão em ensinar, Estabilidade profissional por meio de concurso público.	2
Influência familiar.	2
Influência familiar, habilidade e aptidão em ensinar.	2
Influência familiar, Habilidade e aptidão em ensinar, Flexibilidade na carga horária, Estabilidade profissional por meio de concurso público.	1
Remuneração atrativa, Habilidade e aptidão em ensinar, Estabilidade profissional por meio de concurso público.	1
Remuneração atrativa, Habilidade e aptidão em ensinar, Flexibilidade na carga horária.	1
Total Geral	18

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

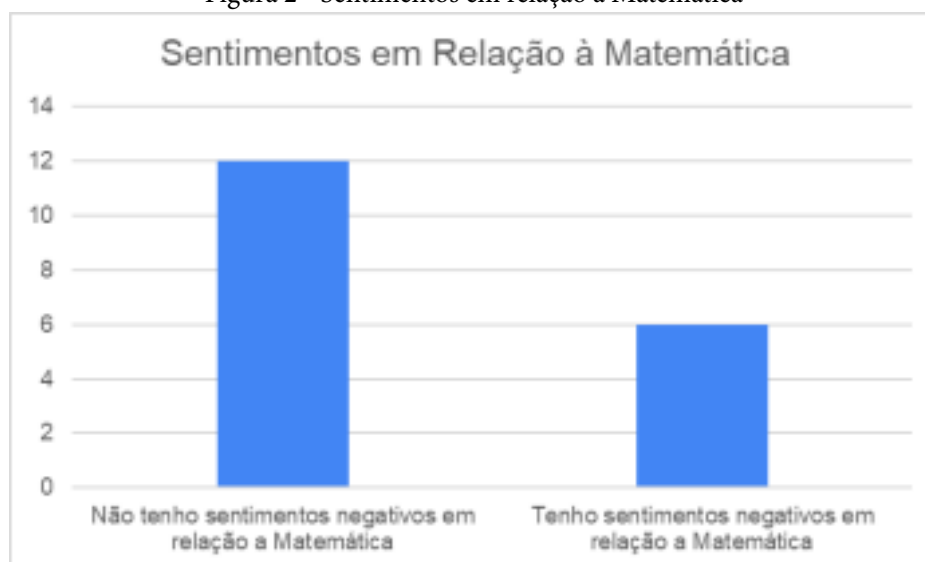
A relação que esses professores tem com a matemática é muito boa pois consideram uma área do conhecimento de fundamental importância para a vida, certamente, reconhecem a importância da Matemática na formação inicial dos alunos, apesar de alguns deles acharem que a matemática é uma área do conhecimento um pouco desvinculada da realidade e seus conceitos não fazem muito sentido. Alguns professores também preferem ensinar as outras áreas do conhecimento do que ensinar matemática, isso mostra a fragilidade de alguns perante o ensino da matemática, como mostram as figuras 1 e 2.

Figura 1 - Relação do professor com a matemática



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Figura 2 - Sentimentos em relação à Matemática



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No entanto, observa-se que 83% dos professores demonstraram o sentimento de bloqueio, insegurança, nervosismo ou “frio na barriga” em relação a matemática na época de sua escolaridade e isso demonstra que as hipóteses ao iniciar essa pesquisa fazem muito sentido quando se pensa que as memórias desses professores na época de escolaridade podem influenciar na prática docente, como vemos no quadro 2.

Quadro 2 - Sentimentos em relação a Matemática na época da escolaridade

Sentimentos	Quantidade
Bloqueio	1
Bloqueio, fracasso, nervosismo, frio na barriga, vergonha	1
Bloqueio, insegurança, incapacidade, pavor, frio na barriga, vergonha	1
Choro, desinteresse, insegurança, medo, frio na barriga	1
Constrangimento, incapacidade, medo, nervosismo, trauma, frio na barriga, vergonha	1
Constrangimento, insegurança, nervosismo, frio na barriga, vergonha	1
Desespero, incapacidade, nervosismo	1
Desinteresse, insegurança, medo	1
Frio na barriga	1
Desinteresse, insegurança, medo	1
Insegurança	1
Insegurança, frio na barriga	1
Nenhum dos sentimentos listados	3
Nervosismo	2
Nervosismo, vergonha	1
Vergonha	1
Total Geral	18

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Uma das perguntas realizadas foi: “Você apresentou dificuldades de aprendizagem de Matemática na época de sua escolaridade?”, onde 73,6% responderam que sim. Esse fato nos faz supor que, embora os professores sejam engajados com o ensino, gostam do que fazem e são qualificados, as dificuldades de aprendizagem que tiveram no passado com o ensino da matemática podem estar relacionadas diretamente com as dificuldades que os alunos têm atualmente em aprender matemática, considerando que esses mesmos professores são os que mediam o conhecimento matemático às crianças dos anos iniciais. Conforme Halbwachs (2006) a memória coletiva atrela as imagens de fatos passados a crenças e necessidades do presente. O passado passa permanentemente por um processo de reconstrução e consequentemente de ressignificação, transformando fatos do passado em imagens e narrativas sem rupturas, ou seja, uma relação de continuidade entre passado e presente. Inúmeras devem ter sido as consequências ocasionadas pelas situações vivenciadas no passado por esses professores e isso se observa pelas falas seguintes relatadas ao responder o questionário que foram submetidos:

- “O professor não ensinava com clareza”.
- “Passei a apresentar dificuldades no Ensino Fundamental 2”.
- “Falta de uma boa explicação pelo professor de matemática”.
- “Desatenta, errava por esse motivo”.
- “Não compreendia nada!!”
- “Nas séries iniciais tive dificuldades nas operações de divisão - depois tudo certo”.
- “Dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos”.
- “Nos anos finais”.
- “A tabuada”
- “Dificuldade em resolver operações, notas sempre na média, mas com muito esforço”.
- “Dificuldades de assimilar os problemas, de compreender as explicações e muita vergonha dos amigos por não conseguir aprender”.
- “Dependia da explicação do professor precisa de mais tempo para compreender”.
- “Interpretação e uso de fórmulas”.

Após essa análise inicial, o projeto prevê a realização de entrevistas para que possamos identificar a relação entre essas memórias e a prática docente de um professor de cada ano, dentre os 5 anos iniciais do ensino fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o questionário tenha sido aplicado a um grupo pequeno de professores, percebemos uma relação não tão positiva com a matemática. A análise preliminar nos mostrou que há uma influência das memórias do professor em sua prática, que procuraremos investigar com mais detalhamento na fase das entrevistas. Como produto final será desenvolvida uma oficina sobre Memória e Saberes Matemáticos na Semana de Capacitação de Professores oferecida pela unidade escolar. Espera-se, com esse estudo, contribuir para a conscientização responsável na inquestionável importância do trabalho do educador dos anos iniciais em relação ao sucesso na aprendizagem matemática do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

D'AMBRÓSIO, U.; D'AMBRÓSIO, B. S. Formação de professores de Matemática: professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 1. N. 1, p. 75-85, jan, 2006. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/65/33>>. Acesso em: 01 set. 2022.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, M. **Memória e espaço. A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTRE ERROS E ACERTOS: PRÁTICAS ACADÊMICAS QUE FICAM APÓS A PANDEMIA

Douglas Vaz

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

Depois de mais de dois anos após o início da pandemia da Covid-19, diversas são as mudanças paradigmáticas que as instituições de distintos setores enfrentam na forma de condução das suas atividades. Ao contexto educacional, a pandemia deflagrou a necessidade de um olhar atento aos diferentes cenários que se configuraram, em todos os seus níveis e modalidades, acelerando transformações e irrompendo a urgência de se repensar o panorama contemporâneo.

Entre erros e acertos, diversas ações foram implementadas para atender o público-alvo, estando relacionadas tanto a questões práticas e de operação, quanto relacionadas à própria mudança de mindset das pessoas ligadas a estes espaços.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar quais práticas acadêmicas desenvolvidas durante o isolamento social que seguem sendo utilizadas, mesmo com o retorno às aulas presenciais. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Após a presente introdução, são apresentadas as contribuições teóricas sobre a temática, seguida da metodologia utilizada na pesquisa. Após, apresenta-se o capítulo com os achados da pesquisa, onde são apresentadas as práticas desenvolvidas durante o período da pandemia e que ainda permanecem em uso na instituição. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências da pesquisa.

2 A CONDUÇÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O ambiente educacional contemporâneo, em todos os seus níveis e modalidades, é marcado constantemente pelas diversas mudanças que se configuram na sociedade. Nos últimos anos, uma das principais mudanças se deu a partir da inserção gradativa de diferentes recursos tecnológicos dentro dos espaços educativos. Em maior ou menor grau, estes recursos foram responsáveis por promover uma ressignificação de diversas práticas educacionais, como a pesquisa e as possibilidades de interação dentro e fora da sala de aula.

No entanto, a tecnologia ainda é um desafio nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “en los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes” (CEPAL/UNESCO, 2020, p. 5).

Com a eclosão da pandemia da Covid-19, responsável por transformar os mais diversos cenários e restringir drasticamente as possibilidades de interação até então predominantes, intensificou-se o uso de recursos tecnológicos nos diversos setores, em especial como alternativa para facilitar as formas de comunicação entre os

diferentes sujeitos. No segmento educacional, utilizando-se destes recursos, buscaram-se alternativas para dar continuidade às atividades desenvolvidas nas escolas e universidades por todo o país, garantindo a manutenção das atividades acadêmicas de maneira on-line e reforçando o papel das instituições de ensino enquanto agentes de transformação social. Nesse contexto,

[...] o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs tem ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Dessa forma, ressalta-se que a pandemia trouxe, também, oportunidade de mudança e apropriação de novos recursos e metodologias, impactando, sobretudo, profissionais e instituições que até então trabalhavam apenas na dinâmica de cursos presenciais. No que se refere às Instituições de Ensino, organizadas sobre uma lógica predominantemente disciplinar e pautada em um currículo norteador de suas atividades acadêmicas,

[...] quando tal organização se desvanece e uma ruptura brusca acontece, paralisando aulas e impedindo que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam entre as quatro paredes de escolas, universidades e instituições não formais, percebe-se que a maior potência do currículo talvez esteja na sua abertura ao imprevisível, na sua capacidade de encarar o desconhecido e propor novos rumos para uma situação ainda não experimentada (SOUZA, *et al.*, 2020, p. 79).

Nesse mesmo sentido, Marinelli (2020), ao destacar as dez aprendizagens que a Covid-19 deixou aos sistemas educacionais da América Latina e do Chile⁴, questiona: “El currículo puede ser más efectivo. Los sistemas educativos han priorizado sus contenidos curriculares durante la crisis. ¿Por qué no continuar con esto después de la crisis?” (MARINELLI, 2020, s/p).

No contexto da educação remota, corroboramos com Souza, *et. al.*, ao considerar que “As TDIC deixam de funcionar como um recurso para entregar conteúdo e aulas expositivas, para funcionar como um elemento mediador da aprendizagem. Assim, as experiências digitais passam a ser construídas como possibilidades de buscar a personalização da aprendizagem” (SOUZA, *et al.*, 2020, p. 82).

Foi necessário, portanto, ressignificar as práticas adotadas, compreendendo que, conforme apontado por Cerqueira (2020, p. 5), “[...] as atividades universitárias não precisam girar em torno do conteúdo disciplinar para que mantenhamos o vínculo e o cuidado com o corpo estudantil”. Dessa forma, as ações propostas e executadas pelas instituições tiveram de considerar, sobremaneira, as especificidades do momento vivenciado, atendendo os anseios de toda a comunidade acadêmica (CERQUEIRA, 2020). Algumas dessas práticas, no entanto, permanecem vivas dentro das organizações, diante do potencial apresentado de potencializar os processos envolvidos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diante do contexto apresentado, esta pesquisa tem por objetivo analisar práticas acadêmicas desenvolvidas durante o isolamento social que seguem sendo utilizadas, mesmo com o retorno às aulas presenciais, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Alinhada a este objetivo, configura-se como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Zanelli (2002, p. 83), a pesquisa qualitativa tem por objeto de estudo “[...] entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. Em relação ao estudo proposto, essa percepção emerge contribuir para uma compreensão das mudanças relacionadas às questões pedagógicas e acadêmicas provocadas

4 Disponível em: <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/diezaprendizajescovid19/>>. Acesso em: 28 set. 2022.

pela pandemia no contexto da Educação Superior.

Em relação aos procedimentos técnicos, constrói-se enquanto estudo de caso (GIL, 2017; YIN, 2015), buscando uma maior compreensão do fenômeno analisado e possibilitando uma articulação com as experiências dos próprios autores. Este tipo de pesquisa, segundo Yin, apresenta relevância “[...] em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2015, p. 4), remetendo aos desafios e oportunidades trazidos pela pandemia.

Para o levantamento dos dados, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com integrantes do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e de representantes das coordenações de curso da IES, baseada na seguinte questão norteadora: Que práticas emergiram ou foram intensificadas durante a pandemia e que permanecem ativas na Universidade? Que outras práticas foram ressignificadas?

Agregados aos relatos, estão os registros observados pelo autor, também participante do contexto analisado. A partir das respostas e das observações, sistematiza-se o item 4 da pesquisa, apresentado a seguir.

4 O QUE FICOU: PRÁTICAS QUE FICAM E REFLEXÕES SOBRE O NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL

O setor educacional apresenta-se enquanto espaço de transformações constantes. Muito antes da pandemia, adequa-se às contingências que se configuram na contemporaneidade. Enquanto organismo vivo, busca estratégias para atender as tendências e também necessidades do mercado de trabalho e também da sociedade como um todo. As práticas desenvolvidas são pensadas com o objetivo de promover uma educação transformadora e que desenvolva, em cada estudante, diversas competências técnicas, cognitivas e emocionais.

A chegada da pandemia deflagrou diversas necessidades e fragilidades da Educação Superior no Brasil e no mundo. No entanto, rapidamente as instituições de ensino buscaram alternativas para atender à situação apresentada, criando estratégias para comunicação, acolhimento e a continuidade das atividades acadêmicas mesmo com a iminência do distanciamento social provocado pela pandemia. Após mais de dois anos da eclosão da Covid-19 e do retorno às atividades presenciais, conversou-se com representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico e das coordenações de cursos de graduação da Universidade analisada com o objetivo de identificar algumas práticas que emergiram durante a pandemia e que seguem em uso na instituição, bem como que questões foram ressignificadas a partir do contexto vivenciado.

Em relação às questões tecnológicas, gestores apontaram que recursos como o *Google Classroom* e o *Google Meet* foram continuando sendo essenciais para a interação com os alunos. O *Google Meet*, no entanto, ainda é bastante utilizado, mas “sem tanto uso criativo porque não é mais tão rotineiro”, segundo uma coordenadora. Outra coordenadora também destaca o uso do *Google Meet*, que, no mesmo ano em que iniciou a pandemia, foi incorporado de forma efetiva nos cursos a distância para promover os encontros entre professores, alunos e tutores, dinamizando a comunicação e a interação entre todos.

Outra facilidade possibilitada pelo *Google Meet* e que foi apontada por um coordenador é a gravação das videoconferências realizadas, possibilitando o acesso posterior às discussões realizadas, o que foi de grande importância para os estudantes que não conseguiam, por qualquer motivo, assistir às aulas em tempo real. O recurso ainda é utilizado na instituição nos cursos a distância e em momentos específicos nos cursos presenciais, como eventos, por exemplo.

Também em relação às tecnologias digitais, outro participante respondeu que uma prática que se mantém ativa na instituição é a “utilização mais intensiva de recursos pedagógicos diversos (Ex: *Jamboard*, mapa mental, etc.)”. Tais recursos já vinham sendo trabalhados com professores desde antes da pandemia. No entanto, com a iminência da educação remota, foram intensificadas as formações utilizando estes recursos, possibilitando a dinamização dos encontros virtuais com os estudantes e uma maior diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas em aula. Grande parte dos recursos criados pelos professores foi disponibilizado por meio de turma criada no *Google Classroom*, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Turma no Google Classroom para professores



Fonte: capturado pelos autores (2022).

Grande parte destes recursos segue em utilização pelos professores e tutores nas aulas e encontros presenciais. A turma “Apoio para aulas” (anteriormente chamada de “Apoio para aulas *online*”) segue em utilização e constante atualização, conforme mostrado na figura.

Outra questão trazida por uma participante da pesquisa diz respeito às questões das capacitações lançadas por setores como a Biblioteca da Universidade. Segundo a respondente,

No que diz respeito às áreas de apoio pedagógico da Universidade, podemos citar como algo potencializado como prática e incorporado foram as capacitações online para uso de recursos e plataformas (bibliotecas digitais, bases de dados, escrita científica, ABNT). Antes da pandemia havia sido lançada a possibilidade das capacitações online, mas não houve aderência nem por parte do aluno nem dos professores (PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2022).

A situação apresentada pela respondente corrobora para o entendimento de que, no contexto da Educação Superior, a pandemia permitiu uma nova visão sobre diferentes processos. Ao verificar junto ao setor, identificamos que as formações continuam sendo realizadas, majoritariamente, de forma online, com adesão por parte dos acadêmicos. Outra questão trazida, nesse contexto, é a possibilidade de um maior alcance das ações realizadas, alcançando também, no caso da instituição analisada, os alunos dos cursos a distância que, antes da pandemia, não tinham possibilidade de participar das formações disponibilizadas.

Outra gestora relata que:

[...] uma das primeiras práticas que a gente utilizou bastante e que permanece não tenho dúvida

nenhuma que é a fluência digital do professor. [...] nos tornamos fluentes digitais em um curto espaço de tempo, saindo de um cenário onde ainda era questionado o benefício da tecnologia e vai para um cenário onde ela está incorporada nas nossas práticas, e talvez a gente nem saiba mais planejar e trabalhar com educação e pensar em práticas pedagógicas que não tenham Tecnologias Digitais envolvidas no nosso contexto. Então acho que a fluência digital foi o ponto mais positivo de todos, que é algo que a gente leva para o resto das nossas carreiras profissionais (PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2022).

O relato da coordenadora abre grande espaço para reflexão quanto aos impactos positivos da intensificação do uso de tecnologias digitais durante o período da educação remota. Gradativamente, a cultura digital ganha espaço na atuação do professor, promovendo uma ressignificação do trabalho docente por meio das tecnologias. Nesse mesmo contexto, o relatório da CEPAL/UNESCO (2020, p. 7) menciona que

[...] el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.

Já em relação às práticas acadêmicas que foram ressignificadas durante a pandemia, os respondentes reforçaram as situações apresentadas na primeira questão. Entre as questões destacadas, um respondente menciona “atividades em grupo quando usado o *Meet*, consolidação do *class* como repositório de material didático e de pesquisa sobre as práticas das aulas”. Essas questões, segundo o participante, ganharam força durante a pandemia e seguem em uso na instituição.

Outra possibilidade apresentada foi a ressignificação dos momentos de reuniões entre professores, gestores e alunos, que passam a ter, também, o intuito de estreitar as relações construídas. Nesse sentido, uma das participantes relata que a forma de comunicação assume um caráter mais significativo. Segundo ela:

[...] a comunicação afetiva, a nossa comunicação se tornou muito mais humanizada pós pandemia, a gente passa a olhar muito mais para o indivíduo, para os alunos, para os colegas, querendo saber como eles estão e quando um aluno apresenta uma atestado, a gente fica preocupado, tenta se comunicar e saber como ele está. Acho que a gente se tornou mais humano, como uma herança da pandemia, principalmente no contexto da educação superior, onde nem sempre a gente esperava essa afetividade, mais comum no contexto da educação básica (PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2022).

Ao incentivar modelos de comunicação que compreendam o estudante em sua completude, corrobora-se para a criação de vínculos mais efetivos entre professores, gestores e alunos, desenvolvendo relações que extrapolam o espaço-tempo da sala de aula. Nesse sentido, corroboramos com Fava ao afirmar que, “Mais que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, [...], flexibilizar, aceitar, adaptar, o que não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar. (FAVA, 2014, p. 69).

Ainda em relação à comunicação, outra participante destaca que, em função da pandemia, oportunizou-se uma comunicação mais direta e mais efetiva com os alunos,

[...] porque aprendemos a utilizar os recursos de comunicação síncrona com muita facilidade. Se há um tempo atrás um aluno que faltava ou tinha que se comunicar, a gente esperava até a outra semana, até estar na presencialidade, hoje podemos usar o *Meet* com muita facilidade, o que acelera e dinamiza nossa comunicação com os estudantes (PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2022).

Por fim, destaca-se nas respostas de uma das participantes a identificação de uma competência que ganhou destaque a partir da condução das aulas remotas. Segundo ela, destaca-se “[...] a possibilidade de utilizar múltiplos recursos. Nós nos tornamos fluentes ou pelo menos utilizadores de muitos recursos diferentes, porque foi necessário,

não havia outra solução”. Nesse sentido, o apoio institucional foi decisivo para a formação dos professores e tutores de forma a atender os desafios impostos:

hizo aún más desafiante la docencia universitaria, requiriendo de las instituciones mayor inversión en la formación de sus docentes, en cuanto a las posibilidades de interacción y aprendizaje en el contexto de la educación en línea, que permitan el desarrollo de prácticas y metodologías en diferentes áreas del conocimiento alineado a los desafíos y posibilidades de la enseñanza remota (MEINHARDT; VAZ; FOSSATTI, 2021, p. 29).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o cenário emergente da educação superior é essencial para promover uma transformação efetiva nas práticas desenvolvidas nas instituições. A pandemia corroborou para a ressignificação de diversos processos acadêmicos, para além das questões de sala de aula. Elementos como o acolhimento, a comunicação afetiva e a diversificação de estratégias didático-pedagógicas são alguns dos movimentos que mais se destacaram durante a pandemia e que continuam sendo incentivados no trabalho das IES.

Os resultados apontam para uma transformação na cultura institucional, tanto no que se refere às metodologias adotadas, quanto em relação à própria familiaridade dos professores da Universidade com a utilização de recursos inovadores em sala de aula, explorando novas possibilidades de interação e interatividade em suas práticas didático-pedagógicas, contribuindo assim para a inovação no processo educacional. Além disso, a efetiva aproximação entre professores e estudantes é um dos elementos mais significativos que foram intensificados pela pandemia.

REFERÊNCIAS

- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://bit.ly/3FaoE92>>. Acesso em: 29 set. 2022.
- CERQUEIRA, B. R. S. de. Educação no Ensino Superior em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020, DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16175.209209226867.0616. 2020. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175>>. Acesso em: 25 set. 2022.
- FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARINELLI, H. A. Diez aprendizajes que ha dejado el COVID-19 a los sistemas educativos de la región. <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/diezaprendizajescovid19/>>.
- MEINHARDT, M.; VAZ, D.; FOSSATTI, P. Formación docente en tiempos Covid: el caso de Unilasalle Canoas Brasil. **RIAICES**, Espanha, v. 3, n. 2, p. 27-34, 2021. Disponível em: <<https://reunido.uniovi.es/index.php/riaices/article/view/16049/14455>>. Acesso em: 20 set. 2022.
- SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://bit.ly/3op2Srh>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, B. dos S.; SOUZA, C. X. da C.; PUPATTO, M. G.; CAMPOS, P. P. Percursos da educação formal e não formal em tempos de pandemia. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. (org.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5º ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19

Mariana Pinkoski de Souza

Simone Van Der Halen

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a pandemia ocasionada coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo, transformando a realidade das instituições de ensino superior, garantindo a segurança de docentes, estudantes e funcionários (UNESCO, 2020). A gestão universitária das universidades brasileiras se mobilizaram para garantir amparo aos estudantes desde o início da pandemia até o momento atual, em 2022. Tratando-se de alunos com deficiência, é possível observar que na contemporaneidade, as universidades se amparam na legislação para inserir os alunos com deficiência a partir da democratização e expansão do acesso.

Na pandemia os alunos contaram com amparo da gestão para conseguir estudar de forma digna, levando em conta situações de vulnerabilidade e restrição à caminhos inclusivos. Nesse sentido, novas alternativas foram estimuladas pela gestão universitária, em diferentes contextos e distintos locais no Brasil para incorporar alternativas de ensino que tivessem em suas bases o processo de comunicação mediado pelas tecnologias digitais, criando, assim, oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem discente de qualidade (GUZZO, *et al.*, 2020; SANTOS, PAIVA, 2020). A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por ensino ministrado por meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Ao considerar as normas que regulam a educação a distância (EAD), é possível utilizar meios digitais e ambientes virtuais de aprendizagem nos setores público e privado. De acordo com os dados divulgados pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), 78% das IES privadas ofertavam as aulas por EAD e 22% destas instituições decidiram suspender as aulas no ano de 2020 (ABMES, 2020).

Justificativa: Diante da nova realidade emergente e tecnológica, diferentes e novas problemáticas são encontradas, é possível citar entre elas, a sobrecarga de docentes, o declínio na qualidade do ensino por falta de tempo hábil, as incertezas e o descontentamento de discentes e o acesso limitado ou inexistente dos estudantes às tecnologias necessárias para a aprendizagem e bem-estar (OLIVEIRA, OLIVEIRA, BARBOSA, 2021). No momento pandêmico em que ainda vivemos o percurso educacional inclusivo revelou-se incerto no tocante à gestão universitária no Brasil que tem lidado e se posicionado para promover ações voltadas para pessoas com deficiência (PCDs). O objetivo deste estudo é compreender quais ações foram realizadas pelas universidades brasileiras durante a pandemia em prol das pessoas com deficiência. Este estudo está organizado a partir do resumo, após a introdução com a presente justificativa e objetivo descrito, em seguida a metodologia, os resultados encontrados e a conclusão.

2 METODOLOGIA

O presente estudo possui cunho qualitativo e caracteriza-se por ser uma pesquisa com tipologia bibliográfica,

que é desenvolvida com base em material científico já elaborado, de acordo com Gil (2002), é constituído de artigos científicos, dissertações e teses acadêmicas, com a proposta de busca e seleção de publicações acerca do tema proposto com os descritores: gestão universitária, pessoa com deficiência, inclusão, pandemia.

Para ordenar as etapas da pesquisa foi utilizada Bardin (2012), desde o planejamento, objetivos, escolha metodológica, metas a serem alcançadas, busca científica, análise dos dados, reflexões entre os autores e considerações finais. A elaboração do referencial teórico, foi realizada uma revisão da literatura disponível nas bases de dados, *Scielo*, *Google Acadêmico* e Banco de Teses e Dissertações Capes.

Ao realizar a busca com todos descritores nas bases de dados acima citados, foram encontrados seis estudos que relacionam todos os descritores do presente estudo, sendo um na base de dados *Scielo* e cinco no *Google Acadêmico* e nenhum no banco de teses e dissertações da Capes, compreendendo cinco artigos e uma dissertação. A maioria dos estudos encontrados estavam relacionados com a educação básica, o que fugia do escopo pretendido. Os estudos selecionados foram: (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021) do *Scielo* e os demais, (SOTORIVA, *et al.*, 2022); (AMORIM *et al.*, 2021); (SANTOS; PAIVA, 2020); (SUGAHARA; FERREIRA; BRANCHI, 2021); (BOHRER; RODRIGUEZ, 2021).

3 RESULTADOS

No Brasil, nos últimos quatro anos o empobrecimento teve uma ascendência, conforme dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a partir do segundo semestre de 2019, houve aumento da concentração de renda, excedendo o observado no ano de 1989. Os dados mostram que os mais pobres tiveram uma contenção de 17% do poder de compra, enquanto que 1% dos mais ricos teve ampliação de 10% da renda (FGV, 2019). Com a chegada da pandemia a vulnerabilidade agravou a realidade de milhões de trabalhadores brasileiros, artistas, autônomos, agricultores, estudantes que, de alguma forma, passam a depender de políticas e programas nacionais por estarem em uma situação de vulnerabilidade aguda (SIPIONI, *et al.*, 2020; SALES; TORRES, 2022).

A Unesco em 2020 avaliou o impacto em mais de 70% da população estudantil no mundo, estimando 1,7 bilhão de estudantes afetados, o total de 90% de todos os estudantes do mundo. Concomitante a isso, se alarga a ansiedade e temor quanto ao futuro, pois a sensação de incerteza aumenta os níveis de estresse, ocasionando riscos à saúde mental da comunidade acadêmica, como demonstra o estudo de Sugahara, Ferreira e Branchi (2021), pontuando que a gestão universitária deve agir nas redes de apoio colaborativas de profissionais capacitados para o acolhimento das peculiaridades dos alunos, especialmente no ensino remoto, e a partir de características individuais de cada aluno.

Para Camizão, Conde e Victor (2021) a educação especial não corresponde diretamente à proposta inclusiva, diante disto a gestão deve promover propostas diferentes, como alternativas de aprendizagem com novas metodologias e tecnologias assistivas que podem auxiliar no desenvolvimento universitário. Sotoriva (2022) e Zardo, *et al.* (2020) destacam que a acessibilidade instrumental e adaptações efetivas para inclusão são primordiais para o percurso da inclusão universitária e cita que a Universidade Federal do Rio Grande necessita auxiliar as PCDs nesta perspectiva de amparo em todas formas de aprendizagem tecnológica e relacional.

As alternativas inteligentes como, *podcasts*, cursos de aperfeiçoamento para gestão e educadores com tecnologias, formação contínua de docentes, metodologias ativas, videoaulas, fóruns e videoconferências, orientam as formas pelas quais a gestão do ensino potencializa o trabalho coletivo e as inter-relações entre os conhecimentos, quando existe a possibilidade de interação através de tecnologias com os discentes, como *softwares*, órteses de

auxílio, teclados alternativos e aplicativos da *Google for Education*, por exemplo (BOHRER; RODRIGUEZ, 2021); (SANTOS, *et al.*, 2020).

Para Amorim, *et al.* (2021), a pandemia emite sinais de alerta para que seja possível conjecturar da gestão a ampliação de inovações e a efetivação das políticas de inclusão digital no cotidiano educacional, articuladas com as relações sociais e os movimentos socioculturais que o governo deve subsidiar para que as gestões universitárias não atuem sem perspectivas de amparo legal e subsidiário.

A seguir, será apresentada a conclusão do presente estudo.

4 CONCLUSÃO

A pandemia afetou a aprendizagem e o convívio de discentes nas universidades, assim como o caminho para a educação inclusiva precisou ser resgatada pelas gestões universitárias para ações concretas diante do cenário real do Brasil, observado no presente estudo. O espaço educacional presencial e online é de grande relevância para o exercício do convívio com as diferenças, possibilitando uma formação integral que engloba competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento emocional, intelectual, físico, cultural e social, por isso a escuta de estudantes com deficiência para o melhor amparo é muito relevante para compreender anseios e também possibilidades para incluir estes indivíduos. Foi possível observar a escassez de estudos que relacionam os descritores pretendidos, onde a maioria dos achados foram com os estudos de campo em escolas de educação infantil e básica, possibilitando a percepção de que são necessários mais estudos que enfatizem soluções universitárias para o percurso inclusivo.

O direito à educação não se restringe somente ao direito de acessar a escola, e ter condições de aprendizagem com a ajuda governamental e acadêmica, que seria o básico, mas inclui o direito de aprender e vivenciar com o todo, com o reconhecimento de uma experiência coletiva e individual, de enxergar o indivíduo em seu contexto de vida e despertar as ações propositivas e os sentidos pedagógicos viáveis para a sensibilidade de uma educação equitativa.

REFERÊNCIAS

- ABMES. COVID-19 vs. Educação Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? Relatório de pesquisa - onda 2. **Educa Insights**. 2020.
- AMORIM, M. R. O. R. M. Tecnologias assistivas para a permanência de estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia: relatos de experiência de estudantes universitários. 2021. 152 f. **Dissertação** (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2012.
- BOHRER, M. P.; RODRIGUEZ, R.C.M. C. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. **RevistAleph**, n. 37, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Parecer n. 5** de 24 de abril de 2020. 2020.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Desigualdade de renda no Brasil**. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GUSSO, H. L.; *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**. v. 41, 2020.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P. de; BARBOSA, R. P. C. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e4710716380, 2021.

SALES, I.H.; TORRES, J.P. Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e20/1-23. 2022.

SANTOS, Z. E. C. dos.; PAIVA, R. O. de. Questões sobre acessibilidade digital, bibliotecas universitárias e a pessoa com deficiência em um mundo pandêmico. *In*: CHALHUB, T.; RIBEIRO, T. da S. (org). **Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2020. E-book. p. 175-194.

SIPIONI, M. E.; *et al.* Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. **SciELO**. 2020.

SOTORIVA, D.; NEVES, D. A.; JACQUES, F. V. S.; QUINTANA, A. C. Inclusão de pessoas com deficiência e o uso de tecnologias assistivas no ensino remoto emergencial: percepção de docentes e discentes. 22 USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING. São Paulo. 2022. **Anais [...]**. São Paulo, 2022. p. 1-21.

SUGAHARA, C. R.; FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A. Ensino Superior: Aprendizagem de alunos com deficiência no ensino remoto em tempos de pandemia. **I Congresso Latino-americano de Desenvolvimento Sustentável**, 2021, Tupã. I Congresso Latino-americano de Desenvolvimento Sustentável. Tupã: ANAP, 2021. p. 15-25.

UNESCO. **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco. 2020.

ZARDO, S. P.; *Et al.* Apoio Especializado para Estudantes com Deficiência Visual em Tempos de Pandemia. **Revista Carioca De Ciência, Tecnologia E Educação**, v. 5, n. especial, p. 110-112, 2020.

INDICADORES COMUNS NAS DISSERTAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Fabiane Rodrigues dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A reflexão descrita neste trabalho partiu da leitura de cinco dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para delimitar a busca no respectivo espaço, teve-se em mente as relações e questionamentos acerca dos trabalhos científicos selecionados e analisados, respondendo a questão norteadora: Como se apresentam os temas relacionados à gestão democrática na escola em dissertações?

Após as delimitações, as dissertações foram analisadas e catalogadas em partes específicas, que futuramente serviriam de estudo do presente artigo. As categorias elencadas foram: tipo de pesquisa, metodologia, sujeitos envolvidos e as conclusões relatadas. O passo seguinte foi fazer uma triangulação entre as leituras, os teóricos que apresentam perspectivas quanto aos processos democráticos, tanto sobre a Democracia na sociedade de forma geral, quanto e Gestão Democrática Escolar. As evidências elencadas nos trabalhos científicos selecionados, trouxeram pontos pertinentes à reflexão sobre de que forma a democracia está efetivamente presente nas ações cotidianas nas escolas.

2 METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que segundo Gil é elaborada com base em material já publicado (GIL, 2021, p.28). Para garantir a qualidade das produções analisadas foi utilizado o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma biblioteca disponível no meio virtual, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A BDTD, além de integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

As delimitações utilizadas para definir quais trabalhos serviriam de suporte para a análise foram; dissertações disponibilizadas no repositório da BDTD, defendidas nos últimos 5 anos e que em suas palavras-chave contivesse a expressão *Gestão Escolar Democrática*, restritas aos assuntos Gestão Escolar e Gestão Democrática, no idioma português brasileiro. Como resposta à referida compilação, cinco dissertações foram encontradas e serviram de base para as análises e triangulações com os teóricos Jürgen Habermas (1929 e 1996) e Paulo Freire (1970 e 1996).

Através do pensamento hermenêutico, a análise dos textos coletados foi ampliada para além dos resultados puramente apontados. Buscou-se levar em consideração todos os aspectos humanos da pesquisa que transpassam as dimensões sociais e culturais dos respectivos contextos.

3 DELINEANDO NOSSAS PERSPECTIVAS

Para compreender nosso olhar a respeito da temática Gestão Escolar Democrática, utilizamos a definição de Lück sobre o que de fato entendemos por uma escola democrática

[...] a proposição de democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema

de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição (LÜCK, 2010a, p. 58).

Perceber que é através da participação que os sujeitos aprimoram suas ações e que a medida que são abertas oportunidades, novas experiências são geradas, viabilizando-se o desenvolvimento da educação. Assim o desenvolvimento da cidadania torna-se integral e com sentido. Simplesmente eleger representantes dos Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e demais grupos representativos não assegura o exercício da democracia, se a estes não for aberto espaços de fala e escuta, de diálogo. Mais do que eleger é preciso oportunizar voz e avaliar de forma construtiva as decisões tomadas, para que na próxima experiência tenha-se mais esclarecimento do que atende a comunidade escolar ou não.

Novamente ressaltamos o que foi apontado por Lück, é fazendo que se aprende a fazer. No entanto, há a necessidade de compreender a importância que esta participação proporciona. Além de compreensão é necessário igualmente acreditar que o desenvolvimento dos cidadãos não ocorre de um minuto para o outro e que a escola é um espaço primordial para esse aprendizado.

4 RESULTADOS

A partir da leitura das dissertações foi possível identificar respostas similares frequentes para apontar os caminhos adotados ou justificar a não efetivação dos processos democráticos dos espaços nos quais as pesquisas foram realizadas. Uma questão relevante de se destacar trata-se sobre a diversidade de locais em que as pesquisas ocorreram. As dissertações se referem a espaços distantes e que indicam uma dificuldade social que não se restringe a uma pequena região do país, um dado expressivo a ser analisado com mais atenção e em um gradiente maior.

As inquietações que nortearam cada dissertação foram as seguintes:

- 1) Análise das ações desenvolvidas pelos conselheiros do Conselho Escolar de uma Escola Potiguar com o objetivo de avaliar de que forma ocorre a participação no processo de democratização escolar⁵.
- 2) De que forma a gestão escolar pode incentivar a participação da comunidade nos colegiados para que tal órgão cumpra com sua função democrática?⁶
- 3) Pesquisa referente ao estudo das práticas da gestão democrática nessas instituições de ensino.⁷
- 4) Análise de que forma o trabalho da equipe gestora interfere na qualidade das escolas⁸
- 5) Análise da atuação de um Conselho de Escola em uma cidade do interior de São Paulo, juntamente com a participação da comunidade escolar interna e externa nas tomadas de decisões e ações que possibilitem mudanças na escola diante dos desafios postos à prática da gestão democrática.⁹

5 Conselho da Escola Municipal Adele de Oliveira em Ceará Mirim/RN: análise de uma experiência de participação na Gestão Escolar Pública.

6 O conselho escolar como espaço de participação: uma reflexão sobre a prática democrática em uma escola pública.

7 A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do nordeste.

8 A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades.

9 Do discurso à realidade da gestão democrática: um estudo sobre a participação da comunidade escolar em uma escola pública do interior de São Paulo.

É possível destacar em todas as dissertações a procura por elementos que indiquem o fortalecimento ou a dificuldade na efetivação da Gestão Escolar Democrática. Indiferente do tipo de pesquisa ou metodologia utilizada, os resultados apontaram situações similares e que convidam à análise de que possíveis estratégias podem ser planejadas para modificar os resultados encontrados. Como citado por Falleiros

[...] existe uma distância entre a proposta fundamentada pela gestão democrática e participativa, e a prática dos integrantes da comunidade escolar, evidenciando que as vozes dos diferentes atores que habitam o interior da escola [...], vem se firmando vagarosamente, mas para garantir um real espaço de autonomia é necessário que a gestão da escola firme diretrizes e estratégias de fato democráticas (FALLEIROS, 2017, p. 7).

Para melhor ilustrar a análise feita nas dissertações lidas, segue abaixo um quadro que aponta as informações coletadas e suas respectivas categorias: sujeitos envolvidos, tipos de pesquisa, metodologia e resultados compreendidos após a conclusão das pesquisas.

Quadro 1 - Informações coletadas nas dissertações

Dissertação	Tipo de Pesquisa	Metodologia	Resultados
1	Bibliográfica e documental	Entrevistas no processo de coleta de dados junto aos membros constituintes do Conselho Escolar	Na análise dos resultados, identificamos que o Conselho Escolar abriga possibilidade de ação político-administrativa e pedagógica que amplia a participação e a autonomia na escola pública, ampliando a luta pela democratização da gestão no âmbito da administração pública estatal. Os depoentes expressam seu direito de atuação no conselho, mas, evidenciamos que é preciso avançar na reflexão sobre atuação desse colegiado como identidade individual e coletiva crítica.
2	Estudo de Caso	A metodologia do trabalho foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa, com realização de entrevistas com roteiros semiestruturados além da análise de documentos referentes ao colegiado nos âmbitos federal, estadual e local. Conforme se pôde extrair das consultas realizadas às atas dos anos 2016, 2017 e 2018 do Conselho Escolar.	A presença dos membros da comunidade para composição dos colegiados e sua participação nas reuniões são baixas; são realizadas poucas assembleias; e o teor das deliberações dos conselheiros são limitados somente a assuntos técnico-administrativos da escola.

3	Estudo de caso comparativo	Os dados foram coletados por meio de entrevistas, que chamamos de conversas informais, com um roteiro semiestruturado, e da técnica <i>shadowing</i> , um tipo de observação não participante, além da análise de documentos.	No que se refere aos resultados, podemos afirmar que, embora, nas duas instituições de ensino pesquisadas, haja indícios de democracia em algumas situações, em outras, não evidenciamos práticas democráticas, razão por que não podemos caracterizá-las como detentoras de uma gestão democrática plena.
4	Estudo de caso	Para proceder à análise do trabalho, utilizamos os Estudos Baseados em Prática (EBP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudos de casos múltiplos, desenvolvida com base na perspectiva metodológica de Análise de Conteúdo	Mediante a fala dos respectivos sujeitos entrevistados, que foram analisados neste capítulo, é possível constatar que em ambas instituições de ensino pesquisadas, existiram momentos dos quais percebemos a presença de uma democracia, no entanto, em outras situações foi possível visualizarmos a inexistência de ações democráticas.
5	Pesquisa de Campo	Pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de questionário misto junto à comunidade escolar, atuante no período de 2013/2015.	Os resultados demonstram que existe uma distância entre a proposta fundamentada pela gestão democrática e participativa, e a prática dos integrantes da comunidade escolar

Fonte: autoria própria (2022).

4 DISCUSSÃO

Após a coleta dos dados pode-se mapear as informações que os autores trouxeram para suas produções e assim identificar o quê, para quem e sobre qual prisma se aborda a temática: Gestão escolar democrática.

Como escolha para a metodologia obteve-se uma pesquisa bibliográfica documental, dois estudos de caso, um estudo de caso comparativo e uma pesquisa de campo. Essa escolha reflete diretamente a intenção do pesquisador uma vez que o critério utilizado “[...] possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento” (GIL, 2021, p. 24). Todas com caráter qualitativo indicam a busca por compreender os processos e as implicações nas mais diversas situações apontadas nas pesquisas.

Nas dissertações, o público que auxiliou com informações para alimentar os dados dos pesquisadores foram: uma Conselho Escolar, uma Conselho Escolar e professores, duas Comunidade escolar e uma englobou Conselho escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres e a equipe gestora.

Sobre os resultados compartilhados nas pesquisas, pode-se afirmar que as escolas que apresentaram maior envolvimento efetivo dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nas atividades e tomadas de decisões sobre os assuntos pertinentes às proposições escolares, foram classificadas como espaços democráticos. Em contrapartida, mesmo nas escolas que se relatou haver representações de todos os membros da comunidade, sem o exercício de suas falas, a ideia de democracia se desfaz. A existência de um Conselho Escolar, por exemplo, não garante que a tomada de decisões das questões de grande relevância ocorrerá através da escuta e da discussão de diferentes ideias.

No preâmbulo da Constituição brasileira temos o seguinte texto:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, n. p.).

A partir desta designação estima-se que as ações propostas, em todas as esferas, desde as ações federais, passando pelas estaduais, municipais, chegando nas escolas, venham ao encontro das necessidades das comunidades às quais pertencem. Com esse pensamento, a avaliação regular das ações propostas deveria ocorrer regularmente a fim de identificar se estariam de acordo com as necessidades da população alvo. Por tratar-se de uma nação de proporções continentais, de diversidades culturais e patrimoniais com necessidades específicas, a reflexão é base para assegurar o direito de todos os cidadãos. Mesmo ao se referir a pequenos espaços, caso não haja uma regular avaliação dos procedimentos adotados, corre-se o risco de adotar-se medidas que estejam adequadas e que atendam às necessidades de pequenos grupos ou mesmo um único indivíduo.

Como parte da estratégia governamental de alinhar e desenvolver as regras que estabelecem os parâmetros dos projetos a serem desenvolvidos, tem-se como referência o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que objetiva fornecer suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas. Reforçando novamente o conceito de que mais do que leis e termos empregados em seus documentos legais, as ações precisam estar voltadas para as reais necessidades da comunidade. Todas as diretrizes adotadas nas escolas possuem um norte, que em seus registros seguem a norma maior brasileira. No entanto, se os líderes que mobilizam e regulam tais propostas de gerência, quer sejam diretores, conselheiros escolares, professores, estudantes e demais profissionais da área da educação, não estiverem com suas atuações voltadas às reais faltas de sua população, não serão atendidas de fato suas carências. Quando o discurso não está alinhado à prática, os resultados não são atingidos. Mesmo que se diga que há a intenção de propor espaços democráticos, se estes não forem disponibilizados e abertos à reflexão, não se aprenderá a agir democraticamente. Freire já nos apontava que

Uma das tarefas mais importantes da prática teórico-educativa é proporcionar as condições que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante e comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 1996, p. 18).

Assumir-se como ser social, envolve estar de fato atrelado ao seu contexto social e a responsabilizar-se por suas ações. Mais do que assumir, por exemplo, um cargo no grêmio estudantil de sua escola, é necessário identificar que ações legais e legítimas podem ser adotadas para modificar a escola que faz parte de sua formação como cidadão.

Nas palavras de Habermas (2018), uma Gestão Democrática tida como positiva é aquela em que os direitos dos cidadãos

[...] não garantem a liberdade em face de coações externas, mas sim a participação em uma prática comum em cujo o exercício os cidadãos podem se converter naquilo que querem ser: em sujeitos políticos responsáveis de uma comunidade de livres e iguais (HABERMAS, 2018, p. 401).

Este desejo fica evidente nos movimentos pretendidos e em alguns relatos realizados nas descrições das dissertações, no entanto percebe-se a importância de compreender o que é democracia, o que é liberdade, o que é de fato ser um cidadão e quais as implicações políticas atreladas a esse status. Nas escritas os sentimentos que predominaram foram o da necessidade de transformação de suas realidades. Que de fato pudessem se apropriar de seus espaços (escolares e comunitários) e que suas opiniões tivessem relevância na tomada de decisões que se estenderam desde sua auto representação social até e voz ativa nas organizações coletivas de processos decisórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas as adversidades que a educação brasileira se entrelaça, desde o início de sua história, mas especialmente nos últimos anos, é necessário seguir acreditando que as ações diretas entre professores, estudantes, pais, gestores e toda a comunidade escolar poderá trazer resultados diferentes dos vistos atualmente. Sob a ótica dos processos democráticos e das gestões que dão voz e ouvem o coletivo, é viável efetivar mudanças de fato desejáveis, que poderão vislumbrar resultados diferentes, positivos para o coletivo.

Analisar as dissertações e identificar a fragilidade da democracia em espaços que possuem grande potencial para proporcionar vivências e incentivar a autonomia, nos convida a refletir em que outros espaços e que outras mudanças de comportamentos e paradigmas precisamos cogitar. Este resultado nos remete novamente a Freire que defende que precisamos superar o ciclo que oprimidos, quando chegam a um cargo que podem adotar práticas diferentes das vivenciadas, optam por oprimir, formando novos opressores e assim por diante. Somente com a tomada de consciência, com o propósito da mudança é que se torna possível novos fazeres e novos resultados.

Com esses elementos pode-se mais uma vez concluir que a Educação é o caminho para a transformação que se almeja na sociedade. No entanto, é importante ter em mente que tal processo necessita de tempo para que os envolvidos possam, cada um em seu tempo, compreender as mudanças internas que se fazem indispensáveis. Ao se considerar todos esses importantes aspectos tem-se a dimensão do envolvimento coletivo necessário para a evolução de nossa sociedade, independente do tempo que for necessário para concretizá-la.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.
- FALLEIROS, S. R. de O. Do discurso à realidade da gestão democrática: um estudo sobre a participação da comunidade escolar em uma escola pública do interior de São Paulo. 2017. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150610/falleiros_sron_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 09 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade, volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010a.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

JOGOS ANTIGOS E MODERNOS, MEMÓRIAS E LUDICIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Mônica de Sá Gomes Pereira

Lúcia Regina Lucas da Rosa

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo sobre a memória de professores de uma escola pública estadual do município de Araranguá, Santa Catarina, a ser desenvolvido no Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle, na linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais. Investiga a influência das experiências pessoais e a metodologia aplicada pelos professores de Língua Inglesa no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. O objetivo é apresentar um método de aula de Língua Inglesa mais lúdico, utilizando jogos e brincadeiras no ensino e na aprendizagem. Para isso, a Escola de Educação Básica Castro Alves será o espaço de pesquisa para o projeto de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, no qual será estudada a memória de jogos e brincadeiras na vida escolar e no ensino de línguas, a partir de brincadeiras antigas. Para isso, propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa, configurando um estudo de caso (GIL, 2002). Para dar suporte à pesquisa, será realizada uma revisão de literatura alicerçada em memória social, coletiva e individual, aprendizagem de Língua Inglesa e formação de professores do Ensino Fundamental. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas (YIN, 2016), a um grupo de professores a fim identificar suas memórias em relação às metodologias aplicadas e como elas influenciam em suas aulas. Neste estudo, consideraremos algumas ideias de Halbwachs (1990), quanto aos estudos de memória e sua relação com o grupo ao qual o indivíduo pertence e o espaço, pois não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. A fim de comprovarmos essa relação de ludicidade e sala de aula, será desenvolvido um workshop com professores do Ensino Fundamental, que será registrado e apresentado através de vídeos, fotos e entrevista.

2 REVISÃO TEÓRICA

Nesta seção, revisaremos estudos de memória e ensino de Língua Inglesa com o objeto de pesquisa Jogos Antigos e Modernos, Memórias e Ludicidade no Ensino e Aprendizagem. Esse trabalho será um estudo da memória social e da memória coletiva. Esses jogos e brincadeiras fazem parte do patrimônio do ambiente escolar e segundo Candau (2016, p. 16), “[...] o patrimônio é uma dimensão da memória”. E reforça ainda: “O patrimônio é menos um conteúdo do que uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma.” (CANDAU, 2016, p. 163-164). Sendo assim, relacionando as memórias dos professores trabalhados nesse estudo, nos levará a entender individualidade semelhanças pois Candau (2016, p. 24) diz que a representação de memória é entendida como “[...] um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo”. Entretanto, a presença de atos de memória coletiva não é suficiente para afirmar a realidade de uma memória coletiva. Portanto entendemos, segundo Candau (2016, p. 35), que “um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem que por isso compartilhe as mesmas representações do passado”. Logo, em nosso estudo, verificaremos se os professores lembrarão das mesmas brincadeiras e se elas ainda fazem sentido como proposta pedagógica para esses professores. Sendo a memória um dos nossos objetos de estudo, percebemos que a:

[...] apropriação do passado pode ser observada também na tendência do sujeito a de um lado memorizar menos os acontecimentos neutros do que aqueles carregados afetivamente e, de outro,

entre esses últimos, esquecer aqueles que são desagradáveis mais rapidamente do que os outros (CANDAU, 2016, p. 74).

Lembrar dos jogos antigos não somente busca uma nova maneira de ensinar como também de valorizar a cultura. Candau (2013, p. 126), diz que:

A necessidade de recordar é, portanto, real, mesmo que apenas para que não nos tornemos seres “pobres e vazios”. Mas na realidade, mais do que necessidade de memória, o que parece existir é uma necessidade metamemorial, ou seja, uma necessidade da ideia de memória que se manifesta sob múltiplas modalidades nas sociedades modernas.

Entendemos que ao lembrar das brincadeiras e jogos da sua infância, cada professor terá seu próprio jeito de lembrar e que cada um pode lembrar de uma brincadeira diferente ou as brincadeiras podem coincidir. Segundo Halbwachs (1990), o indivíduo que lembra está inserido na sociedade na qual sempre possui um ou mais grupo de referência, a memória é então sempre construída em grupo, sendo que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “[...] lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Considerando as memórias individuais e coletivas das professoras que participarão do *workshop* oferecido por este projeto de pesquisa, cada resultado poderá trazer resultados mais eficazes ou não. As atividades lúdicas nem sempre são aceitas como atividades “sérias” e aplicáveis em sala de aula, nem sempre são aceitas como didáticas. No entanto, para Luckesi (2015, p. 2) “Assim sendo, o ato de brincar será um ato profundo de cuidar da existência, de forma criativa, alegre e até mesmo hilariante, com as especificidades de cada idade e de cada circunstância de vida.” Essa brincadeira que envolve e encanta, atinge de maneira afetiva que não será mais esquecida ou será facilmente lembrada, tornando-se aprendizagem efetiva. Segundo Kishimoto (2017), a atividade lúdica quando desenvolvida de forma espontânea traz inúmeros benefícios, como o desenvolvimento de aspectos corporal, moral e social de quem participa. Segundo Paiva (2005), estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial, e o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira traz implicações sociais e políticas. Atualmente, os alunos têm contato com a Língua Inglesa mediante vários meios de comunicação, tais como emissoras de rádio, internet, televisão, agências internacionais de notícias, sistemas de comunicação, jogos e computadores. A Língua Inglesa também se faz presente na música, cinema, filmes, marcas de roupas e de carros etc. Os professores participantes do estudo do British Council acreditam que as melhorias são necessárias e apontam para as potencialidades que o ensino da língua possui, afinal “o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15).

2.1 Memória Social

A memória Social não pode ser definida de maneira unívoca por nenhuma área de conhecimento, ela é um conjunto de fenômenos sociais, históricos, físicos, geográficos, econômicos, políticos, midiáticos, educacionais, linguísticos, tecnológicos, entre outros. Segundo Halbwachs (2006), uma semente de rememoração pode permanecer um dado abstrato, pode, ainda, formar-se em Imagem e como tal permanecer ou finalmente, pode tornar-se lembrança viva. Estes destinos dependem da ausência ou presença de outros que se constituem como grupos de referência. Jedlowski (2001, p. 33) define a memória coletiva como “um conjunto de representações sociais acerca do passado que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação de seus membros” .

2.2 Ensino da Língua Inglesa

O Ensino da Língua Inglesa ainda está em fase de muita adaptação. Encontramos hoje nas escolas estudantes com bastante grau de diferença de conhecimento dessa língua estrangeira por muitos motivos, um deles pelas experiências de ensino, outros por fatores sociais, falta de oportunidade ou ainda mesmo falta de motivação. As atividades desconectadas com a realidade dos estudantes se tornam insignificantes e desmotivadoras. Para isso, é preciso criar ambientes de aprendizagem interessantes e atrativos pois segundo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E ressalta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. “ Em concordância com Borba (2007, p. 36), “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. Desta forma, podemos apontar que o brincar e aprender estão internamente ligados assim sendo espaço de brincadeira constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky (1987, p. 117), afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. A atividade lúdica é uma ferramenta pedagógica muito importante e eficaz no desenvolvimento dos aspectos sócio cognitivos dos educandos, pois promovem motivação e a aprendizagem mais significativa.

Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira. A necessidade de aprender outra língua e estar interagindo com falantes de outro idioma é muito antiga: “Ao longo da história de ensino de línguas, muitas abordagens e métodos vêm sendo desenvolvidos e utilizados, alguns conseguindo maior destaque que os outros [...]” (BASSETTI, 2006, p. 28). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as abordagens de ensino estão alicerçadas em princípios de natureza variada, como: (1) sócio interacional da aprendizagem em sala de aula; (2) cognitivo, em relação ao modo como o conhecimento linguístico é constituído por meio do envolvimento na negociação do significado e também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) do aluno; (3) afetivo, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira. E ainda de acordo com Paiva (2005, p. 18): “Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês [...]. Todavia o professor precisa buscar recursos metodológicos para atingir com eficácia o objetivo de ensino e de aprendizagem.

3 CONCLUSÕES

O ensino de Língua Inglesa necessita ser revisado na Educação Básica, a fim de aproximar mais os objetivos traçados pelo professor da expectativa dos alunos. Se em uma época os jogos e as brincadeiras serviam para integrar crianças e adolescentes, a escola pode recuperar essas memórias docentes e revitalizar a sala de aula. No momento em que atualizamos essas recordações de práticas entre grupos, podemos repensar métodos a serem aplicados nas aulas na atualidade. Com isso, aproximamos algo que já foi uma situação prazerosa para professores com algo que pode ainda assim ser para os estudantes, em consonância com mais satisfação na atividade de ensinar. Para isso, reconhecendo a importância e eficácia das atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem, usaremos um workshop com atividades neste sentido. Espera-se com esse estudo, contribuir para atingir com eficácia o ensino

e a aprendizagem da Língua Inglesa nas turmas de ensino fundamental, através do empenho do professor em elaborar aulas dinâmicas, lúdicas, usando metodologias ativas. Os resultados serão avaliados através das entrevistas realizadas após o workshop.

REFERÊNCIAS

- BASSETTI, M. Z. A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93901>>.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. p. 33 a 45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.
- CANAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. – 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALBWACHS, M. **Memória e espaço**. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1990.
- JEDLOWSKI, P. Memory and sociology: Themes and issues. **Time & Society**, v. 10, p. 29-44, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKESI, C. **Brincar e seriedade**. Luckesi - ludicidade, atividades lúdicas, 2015.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. de O. e (org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-29.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA E. E. B. CASTRO ALVES - ARARANGUÁ DE 1990-2020

Carina Marcelino de Almeida

Rute Henrique da Silva Ferreira

1 INTRODUÇÃO

O uso de jogos na sala de aula de matemática vem sendo objeto de estudo do campo de Educação Matemática nos últimos 30 anos, como por exemplo MIORIM e FIORENTINI (1990), GRANDO (1995), BORIN (1996), SMOLE (2007), CARCANHOLO (2015), entre outros, e seu uso é mencionado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) até a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016). Essa pesquisa pretende investigar as mudanças ocorridas com o uso dessa ferramenta nas aulas de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O local escolhido para o desenvolvimento deste projeto é a Escola de Educação Básica (EEB) Castro Alves, localizada no bairro Centro da cidade de Araranguá, Santa Catarina. Em 2022, a EEB Castro Alves completou 78 anos de história e no decorrer destes anos, foram realizadas muitas celebrações e eventos culturais. Dentre esses, destacam-se: Aniversário da Escola, que é comemorado juntamente com o dia do estudante em 11 de agosto; Dia da Partilha; Noite das diferenças; Festival de Primavera; Desfile de 7 de setembro; Fanfarra Silvia Hubbe Pereira; Inter salas; Festa Junina; Semana da Criança, que acontece todo mês de outubro; Formaturas dos nonos anos; Eleições de Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores (APP); Gincanas Culturais; Abraço APAE; Passeios Ciclísticos; Desfile Outubro Rosa; Festival de Danças de Santa Catarina; Passeios interdisciplinares; Projetos pedagógicos sobre diversos assuntos referentes ao ensino aprendizagem, relacionado com a comunidade escolar entre muitos outros aspectos culturais, sociais e educacionais que nossa escola está sempre participando. Estes eventos não estão na programação todos os anos, devido a fatores internos e externos, mas nessas memórias eu participei inicialmente como mãe de aluno dessa escola e agora, como professora efetiva também faço parte dessas encantadoras memórias.

Atualmente a EEB Castro Alves possui 940 alunos, 18 professores efetivos, 54 professores admitidos por caráter temporário (ACT), 07 funcionários efetivos no administrativo escolar, 02 funcionárias na gestão escolar, 08 funcionários terceirizados para os serviços gerais e 02 funcionários terceirizados para a alimentação escolar.

A cada ano, o corpo docente e discente se reúne para realizar as eleições para o Conselho Deliberativo, APP e Grêmio Estudantil onde há a participação da comunidade escolar. A escola oferece aulas para alunos do Ensino Fundamental da faixa etária entre 6 a 16 anos de idade. É uma escola estadual bem-conceituada na nossa cidade, onde há muita procura e interesse por vagas escolares.

É nessa instituição escolar, na qual trabalho há 8 anos, que será desenvolvido meu projeto de pesquisa para o Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, onde irei abordar o tema intitulado provisoriamente como: *Jogos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EEB Castro Alves – Araranguá de 1990-2020*.

Este projeto de pesquisa visa investigar o uso de jogos em aulas de matemática nos anos iniciais, através de um estudo sobre a memória em uma escola pública, nos anos de 1990 a 2020.

1.1 Justificativa

O ensino de Matemática vem sofrendo grandes modificações nos últimos anos em todo o mundo e no Brasil especificamente, a partir do desenvolvimento da Educação Matemática. Além de pesquisas na área, observa-se mudanças também na legislação e documentos norteadores da Educação Básica, como por exemplo PCN e BNCC. Aliado ao uso de jogos, também se percebe o aumento do uso das tecnologias em sala de aula. Assim, espera-se mostrar com esse trabalho, como o uso de jogos com ou sem tecnologias foi se modificando ao longo dos últimos 30 anos.

A escolha do período se deve ao fato de que foi a partir da década de 1990 que os estudos no campo da Educação Matemática se intensificaram no Brasil, com a criação de Programas de Pós-Graduação na área.

Na atualidade em que nossos alunos apresentam muitos obstáculos em aprender matemática, percebe-se que é necessária a utilização de abordagens diferenciadas para expor um conteúdo matemático, de maneira a instigar o interesse dos alunos pelo assunto abordado. E uma dessas possibilidades é o emprego do jogo associado às tendências metodológicas da educação matemática que levam o educando a provar uma sensação de prazer associada à aprendizagem significativa.

A matemática desde muito tempo sempre foi um desafio para os professores dos anos iniciais, pois os professores não são especialistas nessa área e sobretudo os alunos nem sempre apresentam interesse em aprender, seja pela dificuldade em assimilar os conteúdos ou por falta de uma metodologia atrativa e diferenciada das práticas do cotidiano escolar.

Muitos autores acreditam que os jogos e brincadeiras devem ser utilizados na sala de aula para o desenvolvimento dos saberes com eficácia na ficção dos conteúdos e conceitos, tanto da disciplina quanto dos jogos e brincadeiras. De acordo com Piaget,

O ensino em todos os níveis da educação precisa ser fundamentado na atividade, interação, troca, fazer, pensar, reagir em situações que são apresentadas ao educando e ter habilidades para criar um ambiente, nos quais as crianças sejam ativas, que façam atividades em um clima de interação e ajuda mútua, valorizando e respeitando suas individualidades (PIAGET, 1975, p. 26).

Para investigar a memória do uso de jogos no ensino de matemática nos anos iniciais, a pesquisa estará alicerçada em Halbwachs (2006), ao afirmar que a memória histórica busca solucionar rupturas e produzir imagens unitárias do percurso da humanidade. Porém, seu processo possui uma direção diferente: solucionar a atual no passado. Isto quer dizer que a memória histórica oferece uma construção lógica e inventada do passado, que pode ser entendida como o trabalho, que cada época realiza, de encontrar o que já existia anteriormente, mas que não se podia incluir num sistema de imagens.

Para a realização da investigação, foram formulados os objetivos descritos a seguir.

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é identificar as mudanças ocorridas ao longo do tempo no ensino de matemática por meio de jogos.

A partir do objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos: estudar as memórias do fazer matemático ao longo de 30 anos; identificar os recursos utilizados para facilitar a aprendizagem matemática dos alunos;

promover o contato dos alunos com uma ferramenta que torne a matemática mais atrativa; e apontar as dificuldades dos professores polivalentes no desenvolvimento do ensino de Matemática nos anos iniciais.

2 METODOLOGIA

O presente projeto se constitui em realizar um estudo de caso (GIL, 2002), alicerçado por uma revisão de literatura sobre memória, ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais e o uso de jogos e entrevistas (YIN, 2016), com professores que passaram pela escola no período investigado. Também serão analisados registros de memória do uso de jogos na escola. A seleção das fontes será feita no acervo documental na escola, na Secretaria Estadual de Educação, em livros didáticos utilizados nestes 30 anos e no acervo pessoal dos professores entrevistados. Como produto será construído um acervo de jogos para o laboratório de matemática da escola.

Para a fase inicial, exploratória, foi elaborado um questionário para os professores que atuam nos anos iniciais, a fim de abranger um número grande de sujeitos por meio da aplicação de questionários (FIORENTINI; LORENZATO, 2007).

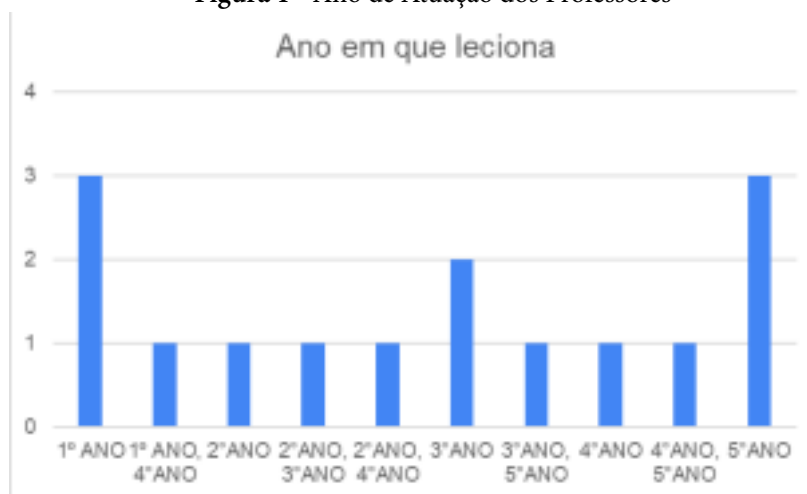
Na próxima seção, os resultados do questionário serão analisados a fim de estruturar a segunda fase da pesquisa, que será descritiva.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

A fase inicial da pesquisa foi exploratória, onde se propôs abranger um número grande de sujeitos por meio da aplicação de questionário (FIORENTINI; LORENZATO, 2007). O questionário foi realizado com os professores dos anos iniciais da EEB Castro Alves. A escola possui 13 professores titulares, 13 segundos professores e 1 professor intérprete de libras, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Desses 27, apenas 15 professores responderam ao questionário. Dentre os respondentes, 13 são professores titulares e 2 são segundos professores. A maioria dos segundos professores não responderam ao questionário porque não preparam as aulas.

Com relação ao ano de atuação, 10 professores atuam em um único ano e 5 possuem turmas de anos diferentes, conforme mostra a figura 1.

Figura 1 - Ano de Atuação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre o uso das tecnologias, ao averiguar as respostas do questionário pudemos observar que 86,7% responderam que o uso dos recursos tecnológicos tem um papel claro em favorecer o aprendizado dos nossos alunos, 6,7% considera que o uso de recursos tecnológicos tem pouco a ver com a qualidade de ensino, 6,7% optou por uma ferramenta que deve ser usada para contribuir com a educação, conforme ilustra a figura 2.

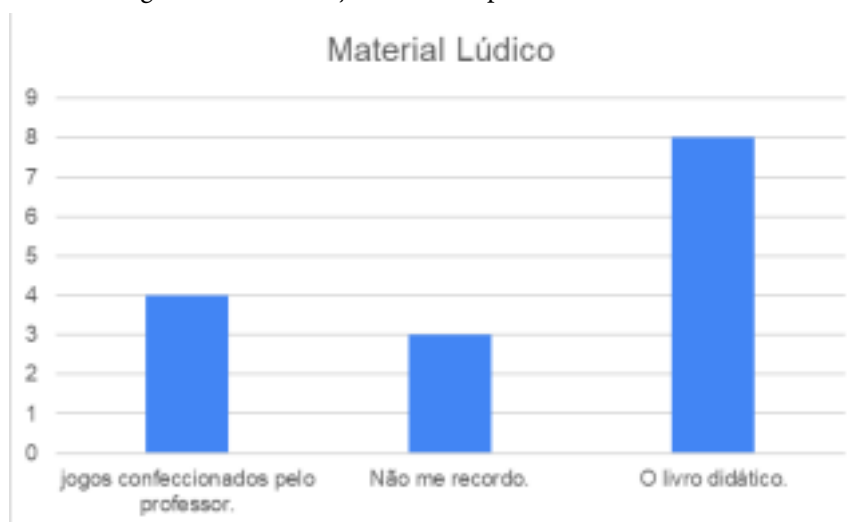
Figura 2 - Influência da tecnologia no fazer docente



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre a lembrança dos tempos de estudante, em relação ao material didático pelo qual eles aprenderam a matemática de forma lúdica, 53,3% afirmaram que foi com o livro didático, 26,7% foi jogos confeccionados pelo professor e 20,% não recorda de ter aprendido através de jogos, conforme mostra a figura 3.

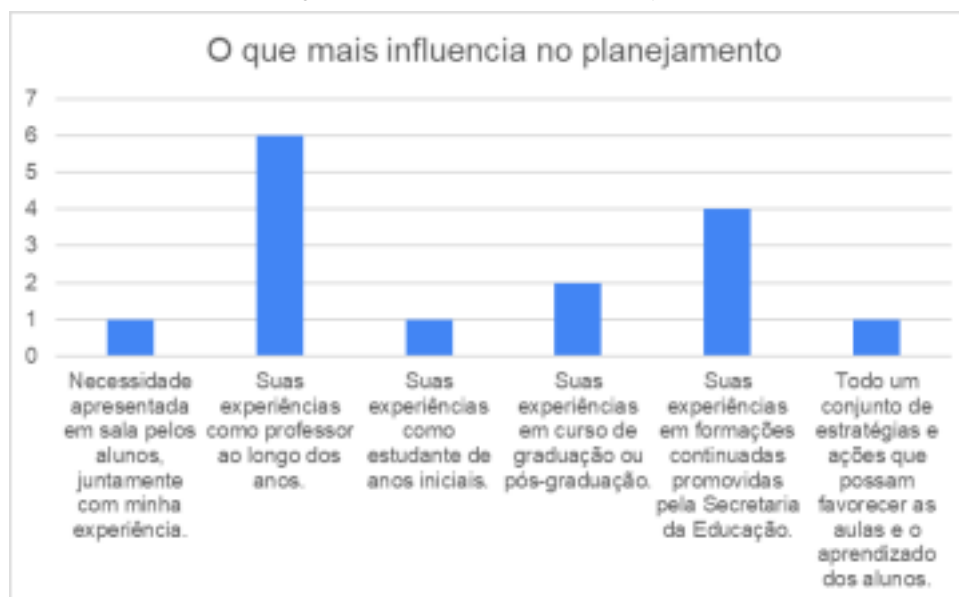
Figura 3 - Lembrança do seu tempo escolar com a ludicidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto ao planejamento das aulas, verificamos que o que mais influencia na prática pedagógica desses profissionais foram suas experiências como professor ao longo dos anos, para 40% deles. Já 26,7% afirmaram que são suas experiências com as formações continuadas pela Secretaria de Educação, 13,3% dizem que são suas experiências em cursos de pós-graduação. Os três professores restantes (1,7%) restantes afirmaram que são as necessidades dos alunos, sua experiência como estudante dos anos iniciais, ou todo um conjunto de estratégias e ações que possam favorecer as aulas e o aprendizado dos alunos, conforme mostra a figura 4.

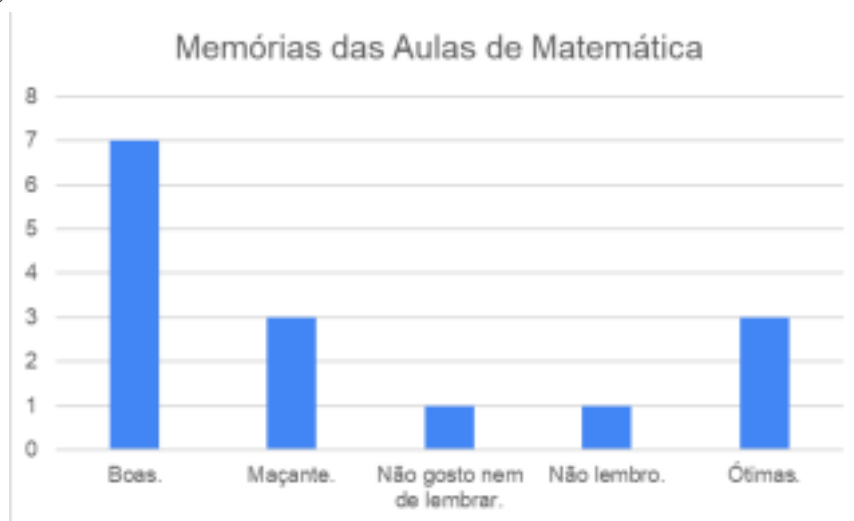
Figura 4 - As influências no planejamento



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre as memórias, através do gráfico da figura 5, constatamos que a maioria dos professores que responderam ao questionário, afirmam que suas memórias enquanto alunos na disciplina de matemática são ótimas (20%) ou boas (46,7%), mas 20% afirmaram que as aulas eram maçantes (20%), um professor (1,67%) relatou que não gosta nem de lembrar e outro que não lembra (1,67%). Comparando os índices da pesquisa com a idade dos profissionais entrevistados constatamos que os mais novos têm ótimas memórias das aulas de matemática, mas isso não se aplica aos professores mais antigos.

Figura 5 - Memórias do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na questão discursiva sobre os recursos lúdicos que são utilizados em suas aulas de matemática, as respostas foram materiais recicláveis como tampinha de garrafas, palitos, balões dominós, jogos confeccionados pelos professores e em menor número citado foi o tablet já que a escola não tem uma internet de qualidade e nem profissionais que nos deem suporte técnico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo preliminar, constatamos que existem muitos modos de usar as atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem, oportunizando assim que o aluno construa de forma mais significativa seu conhecimento, mas para que isso ocorra é imprescindível um planejamento de qualidade por parte do professor, sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos.

Trabalhar com o lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais é poder experimentar o novo, empregando-se de materiais concretos para a formulação mental dos conceitos, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Nos anos iniciais, a Matemática é de grande importância para os alunos, além de servir como base e suporte para os demais anos, ela amplia nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além de envolver o que é aprendido com o cotidiano através de jogos.

Após essa etapa exploratória, vamos para a parte descritiva do trabalho, com entrevistas, análise documental e elaboração do produto. Espera-se, com a conclusão desse estudo, despertar interesse por parte dos educadores e alunos para a importância do uso de jogos em sala de aula e contribuir para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem, da matemática nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.
- CARCANHOLO, F. P. S. Os jogos como alternativa metodológica no ensino de Matemática. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANDO, R.C. O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem na Matemática. 1995. 194 f. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MIORIM, M. A., FIORENTINI, D. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim da SBEM-SP**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Caderno do Mathema- Jogos de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

LAÇOS DE AMIZADE: O QUE PODEMOS APRENDER COM OS SHONENS?

Masaaki Alves Funakura

Elaine Conte

1 INTRODUÇÃO

É uma tarefa complexa verificar os conceitos de amizade que vêm sendo construídos nas pesquisas de *animes*, pois, na perspectiva da educação, é um desafio teórico-prático de relação entre as pessoas e de estratégias didático-pedagógicas. A elaboração deste artigo consiste em alinhar a esfera do entretenimento, considerado como cultura *pop* japonesa, os *mangás* e *animes* com a educação através de chaves de leitura onde se percebem nuances entre a nossa realidade e a ficcional. “O encontro com a alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação” (HERMANN, 2010, p. 117).

Entre os dados apontados nas pesquisas aqui analisadas, um aspecto predominante na amizade que os estudantes relatam é aprender na convivência, no despertar do olhar crítico com o outro, e o professor precisa estar atento às demandas apresentadas em classe. Em 2020 com a Covid-19, as privações a parques, cinemas, teatros, museus, induziu as pessoas ao consumo massivo de entretenimento cultural nas plataformas de “*streaming*”, no contexto do distanciamento social, algo que prevíamos jamais antes de março de 2020. Nesse *boom* das plataformas digitais, destacam-se a Netflix, Amazon Prime, Disney+ e HBO Max, que promovem uma disseminação da cultura ocidental, plataformas como Crunchyroll e Funimation, ganham notoriedade e adesão no consumo de *animes*, conhecidos também como animações japonesas.

Ao dialogar com os trabalhos encontrados, ressaltamos, dentro das perspectivas, possíveis olhares, indícios, pistas que nos ajudam a pensar a construção dos laços de amizade por meio de *animes*. Identificamos práticas de amizades nas ações que fazemos em diversos contatos com estas leituras, tendo em vista as situações cotidianas que vivenciamos no espaço educativo. Mesmo entendendo a complexidade do tema, buscamos por aspectos que nos ajudassem a pensar as práticas de amizade de maneira articulada, contextualizada, levando em consideração os aspectos tanto macro quanto micro que as circundam na sociedade japonesa e na pluralidade das culturas. Entre elas, a que o ocidente mais consumiu nestes últimos trinta anos foi sobre a cultura dos ninjas e samurais e os veículos utilizados para este conteúdo chegar aos consumidores foram as revistas, filmes, seriados de televisão, *internet*, *mangás* e *animes*. Estes dois últimos ganharam muito espaço graças à *internet* pela tradução e divulgação dos fãs sendo divididos em dois grandes estilos denominados *shonen*¹⁰ e *shojo*¹¹ (LUYTEN, 2012).

Os dois grandes estilos existem porque foi uma maneira que a indústria de quadrinhos japonesa encontrou para organizar as publicações dos *mangás* nas revistas semanais, sendo assim, ela é utilizada nas animações japonesas também.

10 Shonen: É um estilo de mangá direcionado ao público jovem masculino. Assim, um mangá shounen tem como seu alvo o público masculino de 12 a 18 anos. Todavia, a pessoa está muito enganada se acreditar que apenas jovens rapazes assistem esse gênero, meninas e mulheres assistem tanto quanto o público masculino, sem contar com as pessoas mais velhas, mostrando o quão forte é o shounen no cenário não só japonês, mas sim mundial (LUYTEN, 2012).

11 Para as meninas, existe outro estilo, o termo é denominado shojo, com traços diferentes (delicados e suave no desenho) e narrativas romantizadas, tornando-se uma porta de entrada para esse universo idealizado, com capas coloridas não menos importantes que os shonens. No caso, estas revistas são o grande sucesso de vendas no Japão. Com uma destinação de faixa etária entre 12 e 17 anos, o fenômeno de identificação com as narrativas ocorre de uma forma diferente dos shonens (LUYTEN, 2012).

Algumas características marcam esse estilo *shonen* de *mangá*, tais como: um personagem principal com boa índole e um senso de justiça que luta pela paz, aborda questões éticas e de amizades que sempre são valorizadas; evoluem frente aos seus feitos heroicos; a perseverança e esforço do protagonista é quase sempre essencial para a sua evolução na história e, por último, muitos poderes, armas, técnicas e habilidades. Esses personagens principais, podemos notar além das habilidades e superpoderes, protagonistas com ideais éticos e com um forte desejo de fazer o bem.

Após esta breve explanação da relevância que os *animes* têm na sociedade juvenil e adulta, a proposta é de mostrar como a amizade é reconhecida nas narrativas de animações *shonens* para o fortalecimento das relações de confiança e nas experiências formativas dos estudantes, potencializando não só os processos de ensino, mas, principalmente o hábito da leitura e do bem-viver no âmbito educacional. Ainda, podemos falar sobre a arte frente à formação pedagógica e aos estudos sócio emocionais, tendo como objetivo central apresentar a importância que as amizades, presentes nas narrativas da cultura *pop* japonesa, sensibilizam na vida dos jovens a construção de sua identidade. Valendo-nos da relação com a arte, ela “nos indica que o mundo não é plenamente compreendido no âmbito conceitual e que pode deixar um espaço para uma promessa de vida” (HERMANN, 2010, p. 45). Sistematizamos como objetivos específicos: a) apresentar o fenômeno da amizade a partir de personagens de três animações japonesas; b) registrar as dimensões da arte-educação presente nessa construção para a amizade pedagógica; e c) contemplar e dar visibilidade à diversidade cultural em sala de aula. A pesquisa considera os estudos referentes à cultura *pop* japonesa na educação, que, segundo Gil (2010), tem como propósito interpretativo garantir uma maior familiaridade do tema a ser estudado. Acrescentando ao estudo, os documentos foram ponderados pela Técnica de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2008), que prevê em três etapas a sua análise. A primeira é a pré-análise onde é realizada uma observação das informações, a segunda, exploração do material pela categorização e, por último, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação das situações. Sendo assim, a autora recomenda uma leitura flutuante do material, para efeito de observação e comparação dos textos, definindo critérios de inclusão e exclusão e finalmente a preparação do material, que após o tratamento realizado dará uma nova compreensão ao fenômeno estudado, novas configurações, em seus múltiplos entrecruzamentos que impulsionam as práticas de amizade nas culturas de *animes*.

1.1 Narrativas utilizadas

Aqui iremos apresentar e contextualizar o fenômeno da amizade, a partir de personagens de três animações japonesas. Realizado a explicação sobre os termos e os estilos de *mangás* e *animes*, é apresentado os três objetos a serem estudados, de forma que o foco será manter apenas as relações de amizades presentes nessas narrativas, menino-menino, menina-menina e por último, amizade entre irmãos, tendo uma relevância educacional no desenvolvimento interpessoal e pessoal da criança e do jovem. A primeira obra a ser apresentada será o *anime* Naruto Shippuden. Este é um grande título de sucesso tanto no *mangá* como pelo *anime*, ambos distribuídos tanto no Oriente quanto no Ocidente. Trata-se de uma série de *mangá* escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, que conta a história do protagonista Naruto Uzumaki, um jovem ninja que constantemente procura por reconhecimento e sonha em se tornar Hokage, o ninja líder de sua vila.

A história clássica se foca em Naruto e seu desenvolvimento quanto ninja, com os seus amigos Sasuke Uchiha e Sakura Haruno. Ao final da série clássica e iniciando a Shippuden, Naruto deve resgatar Sasuke, que opta por seguir um caminho sombrio em busca de poder para se vingar do seu irmão Itachi. Ao longo da jornada, não faltam motivos para o protagonista abandonar seu amigo, porém, Naruto insiste que ele pode salvar a alma de seu amigo e ao final da série, ele consegue após muita insistência.

No segundo anime intitulado *Carole e Tuesday*, é ambientada em um futuro distópico ambientado em 2069 onde a humanidade migrou para Marte. A narrativa mostra que a maior parte da produção cultural é criada por Inteligências Artificiais e as pessoas neste planeta estão satisfeitas em ser apenas consumidoras. Na história conhecemos Carole, uma menina que tenta viver na metrópole de Alba, trabalha em um emprego de meio período sonhando em se tornar cantora. Outra personagem a ser apresentada é Tuesday, uma garota de família rica que tem o mesmo sonho de Carole. Em uma fuga de sua casa, a menina rica foge e em um encontro de sorte se junta às duas meninas. Unidas, elas sentem ser a chance de começar a tocar seus sonhos juntas, criando algo que, eventualmente, poderá crescer, tornando-se algo maior.

Nosso terceiro e último anime é *Fullmetal Alchemist Brotherhood*, conta a história de dois irmãos, Alphonse (Al) e Edward Elric (Ed) este sendo o irmão mais velho, que perderam sua mãe e tentam trazê-la de volta a vida usando uma técnica de alquimia proibida. Porém, o princípio básico da alquimia é a ‘troca equivalente’, e tentar ressuscitar alguém custa muito caro. Ao tentar reviver, algo dá errado e Ed perde sua perna, e Al perde seu corpo. Ed consegue selar a alma de Al dentro de uma grande armadura metálica, dando em troca seu braço. Anos depois, Ed (com dois membros de metal) e Al (ainda preso na armadura) deixam a sua cidade natal. Ed, que possui um talento nato para a alquimia, se torna um alquimista com certificado nacional muito jovem, e logo passa a ser chamado de ‘alquimista de aço’. Mas o verdadeiro objetivo dos irmãos é encontrar a pedra filosofal, na esperança de recuperarem os seus corpos originais, algo que Ed preocupa-se demais, pois se sente culpado pela perda do corpo de seu irmão mais novo. Logo eles descobrem que essa mística pedra, que pode nem existir, é visada não só por eles, mas como muitas outras pessoas também.

2 MARCO TEÓRICO

Para podermos solidificar estas ideias entre cultura e as relações de amizade apresentada no título deste artigo, vamos nos apropriar de alguns exemplos já realizados por outros autores que se utilizam de *animes* e *mangás* em suas áreas de atuação para registrar as dimensões da arte-educação presentes nessa construção para a amizade pedagógica e termos uma compreensão da relevância que essa cultura de massa tem em nossos alunos e as nuances importantes que trazem em suas narrativas criando uma dimensão de reconhecimento¹². Somando a estes autores, faz-se importante a presença duas das dez competências gerais da educação básica previstas em nosso país, presentes na Base Nacional Comum Curricular¹³ (BNCC) são essas:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

12 Honneth nos diz que o reconhecimento é entendido, por Honneth, como uma construção intersubjetiva, dialógica e histórica, por meio da qual os sujeitos buscam a sua realização em três domínios essenciais: o afeto, os direitos e a estima social, dos quais advém, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

13 Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2022, p. 11).

Através de leituras que buscam na compreensão de práticas pedagógicas e o desenvolvimento educacional e pessoal do aluno, os autores abaixo buscam uma aproximação entre a cultura *pop*, arte e educação e os ganhos pedagógicos que essas manifestações culturais conseguem proporcionar para as políticas públicas e educacionais.

Luyten (2011) em seus estudos, propõe que o uso dos quadrinhos em um âmbito educacional como tema de discussões, na linguagem escrita e oral, identificação projetiva da personalidade do aluno e dicas para avaliar se alguns livros didáticos empregam corretamente a sua linguagem. É notável que a oportunidade de utilização destas mídias em sala de aula torna-se importante para o desenvolvimento não apenas na alfabetização do aluno, mas também na construção de relações, emoções e sentidos no ambiente escolar.

Os alunos que têm contato com *mangás* ou histórias em quadrinhos (HQs) tem como um fator motivacional muito importante na aptidão de leitura e interpretação do mundo a sua volta, pois é um formato literário que as envolvem, e ainda mais além, elas se identificam com personagens absorvendo motivações, ideais e apropriação dos sentimentos dos seus heróis. No âmbito escolar essas relações criam uma importância única, a troca entre os pares, cria um diálogo que está intrinsecamente relacionado com o aprendizado e a auto formação como um espaço de sociabilidade, e é nesse sentido que se inserem as práticas pedagógicas como a narrativa e as relações de amizade,

O próprio ato de criação é muito mais produto de sentimentos, amizades, intuições, do que de operações puramente lógicas, porque as ações não são herdadas, elas são ontologicamente irrepetíveis e conflituosas. Nesses termos, qualquer ato criativo é sempre revolucionário e formativo, pois visa à alteração, à mudança da realidade na práxis do agir humano sempre contingente. A arte de educar é esse esforço constante e hermenêutico de auto-interpretação da expressão humana, que sensibiliza os conceitos dando ocasiões de aprender, de agir e de interagir, porque é sempre produzida com o outro, aprendida cooperativamente e vivida na amizade como disposição de sentido pedagógico (CONTE; FIALHO, 2016, p. 211).

Logo para Aristóteles (385-322 a. C.) a amizade só é possível acontecer entre afins, no sentido de reconhecimento mútuo e da ação do bem comum. A amizade não é precisa estar presente de “carne e osso”, e um exemplo é o período de 2020 em que ocorre uma pandemia de escala global causada pela COVID-19, onde crianças, jovens e adultos, para se manterem próximas de suas famílias e amigos, utilizam-se de redes sociais como *Facebook*, *Instagram* *WhatsApp*, mas principalmente *TikTok*, para se aproximar e se divertir frente ao distanciamento social ocorrido no país. Os autores Conte e Fialho (2016, p. 208) afirmam que “na amizade reside a nossa condição humana de ser capaz de aprender nas tensões dialéticas do convívio social, marcado pelas diferenças e pluralidades, como algo construtivo do processo de educação”, ou seja, a cooperação entre amigos estimula a imaginação criadora atividade e resulta em uma educação horizontal.

Em relação a Garcia (2022), os amigos são uma importante fonte de apoio emocional, que contribui para a redução de estresse no enfrentamento de preocupações compartilhadas entre estes amigos, tornando-se um forte apoio social, diversificado, tornando amigos em fontes de intimidade e companheirismo. Porém, conflitos são comuns de ocorrer entre amigos e os que não fazem parte do círculo de amizade, e a forma como o jovem lida com o conflito pode afetar a amizade,

A intenção de vingança em resposta a conflito com um amigo, por exemplo, está associada com a falta de amigos ou com amizades de baixa qualidade [...]. A agressividade, de modo geral, é percebida pelas crianças como um fator de distanciamento, dificultando o estabelecimento de amizades. Quanto mais agressiva a criança, menor sua aceitação social pelos colegas em termos de amizade [...] (GARCIA, 2022, p. 287).

Essas violências ocorrem, no olhar de Garcia (2022), por alguns aspectos cognitivos, como o processamento

de informações tais como: a percepção social, expectativas, compreensão e conceito de amizade e até a avaliação da relação com o amigo. Ao organizar esses processamentos de informações, a criança ou jovem, tem na percepção social a sua autopercepção e a percepção da própria habilidade de fazer amigos, a percepção do amigo e da própria relação de amizade.

Outros aspectos que o autor elenca são: compreensão social e comunicação, o uso de mapas com amigos mais jovens ou mais velhos. O raciocinar da criança sobre a importância da amizade na escolha de um parceiro, o conceito de expectativas de amizades, avaliações do relacionamento e aspectos morais. Ao mencionar estudos sobre o lado efetivo destacam a cognição social frente a compreensão do processamento de informações,

Alguns estudos privilegiam o desenvolvimento da amizade, sua dimensão temporal. As amizades apresentam uma fase inicial, de estabelecimento (com o processo de escolha de amigos), uma fase de manutenção (sujeita a alterações e diferentes níveis de estabilidade) e um possível término (GARCIA, 2022, p. 288).

Mesmo que as relações de amizades ocorram dentro e fora de uma rede social, a amizade é um relacionamento permeado de interações, sejam elas familiares ou escolares, dois fatores muito presentes no cotidiano dos alunos. Neste primeiro núcleo os pais exercem influências nas crianças por meio de sua rotina, crenças e princípios. Quanto à escola, a amizade é uma ferramenta importante na adaptação da criança e jovens, a interação entre elas torna-se plural e de fácil adaptação com outras. Na escola essas adaptações tornam-se importantes pois poderá auxiliar alunos tímidos com a sua autoestima e segurança interna, já crianças com facilidades de criar laços de amizades, podem contribuir positivamente com o ambiente escolar, uma vez que estas amizades duram o ano inteiro.

Em um ambiente como a escola, as relações de amizades na educação continuarão um fiel princípio educativo, uma vez que as práticas pedagógicas baseadas em relações humanas, transformam as barreiras das inevitáveis diferenças entre mestres e discípulos em uma possibilidade para a construção de novas aprendizagens, garantindo a formação mais plena dos envolvidos (CONTE; FIALHO, 2016).

Mesmo após essas informações sobre a amizade, os *animes* e *mangás* tem elementos próximos em suas narrativas que contemplam e dão visibilidade à diversidade cultural em sala de aula, estes artefatos da cultura *pop* japonesa carregam uma característica muito comum para nós ocidentais e, que passa a despercebido a um primeiro momento, um elemento chamado amizade. No Japão, o individualismo não é bem-visto, considerado uma forma de egoísmo, o bem-estar social está em primeiro lugar, deixando de lado esse individualismo. Ou seja, não há lugar para super-heróis no Japão, como são caracterizados aqui no ocidente, altos, corpos perfeitos, musculosos, tipo ariano, os heróis japoneses são aqueles que procuram expressar uma virtude prezada e levada com seriedade: a sinceridade emocional, logo, esta sinceridade, está intimamente atrelada à conduta *bushido* (o caminho do guerreiro samurai).

Estes *animes* e *mangás* tem em sua narrativa a jornada dos heróis, uma pessoa comum, que ganha poderes ou um dispositivo que irá lhe auxiliar no desenvolvimento de sua jornada pessoal. Pois são criadas histórias a partir de pessoas comuns, e o leitor ou espectador, se identificam porque estes poderiam ser o próprio herói da história precisamente, porque está próximo a sua realidade. O herói, estoico, austero e de caráter rígido, normalmente nunca está sozinho, em sua jornada faz amizades, cria-se laços fortes com seus companheiros de aventura. Outra característica presente nestes heróis japoneses é o seu traço de perseverança, que procura sempre chegar em seu objetivo, ou meta estabelecida. Porém haverá um momento em que sua perseverança estará sofrendo provações, e ele terá de enfrentar arduamente o desafio em busca de sua meta.

3 CONCLUSÃO

A amizade é um forte laço importante na vida do homem e da mulher, ainda mais importante para crianças e jovens. Na criança, é agora em que a socialização ocorre, auxiliando na compreensão e amadurecimento de sentimentos e sentidos, dando significações às coisas e do mundo à sua volta. Quanto ao jovem adolescente, a amizade tem um papel busca de identificação, de um lugar de pertencimento, uma vez que é neste período em que não se vê mais como criança, mas que está no caminho de ser um adulto maduro.

Com o embasamento metodológico, as possibilidades de aplicabilidade são viáveis destes artefatos culturais. Os objetivos propostos buscou apresentar a importância que as amizades presentes nas narrativas da cultura *pop* japonesa sensibilizam na vida dos jovens que estão na construção de sua identidade, foram alcançados de maneira satisfatória, resultando primeiramente numa exposição das diversas amizades presentes nas três animações sugeridas, segundo uma análise destas animações com autores que já publicaram sobre *animes* e educação, e o impacto positivo no ganho educacional e emocional dos alunos, e terceiro e último objetivo a visibilidade para a diversidade cultural em sala de aula ao que se refere em amizade, trazendo em sua construção de uma sociedade baseada no coletivo e no bem-estar social de todos.

Estar atento à cultura *pop* pode ser um instrumento valioso no aprendizado do aluno, aproximando e dialogando com eles, com temas pertinentes, tais como: política, sociedade, história, são exemplos que podem ser encontrados nas páginas e nas animações japonesas. Construção imagética de outro país, outra cultura, porém suas narrativas estão cheias de questões que podem ser abordadas em sala de aula e no ao que tange a construção pessoal dos alunos.

Para pesquisas futuras, destacamos as possibilidades de escrita diante aos *animes*, tais como: esportes, familiar, escolar, somando para uma compreensão das relações pessoais e interpessoais, que estão presentes nas mais diversas esferas de convivência do ser humano. Logo estes *animes* e *mangás* constituem em fragmentos da realidade transportados para uma narrativa ficcional, trabalhando com a imaginação, mas não desmerecendo ações que podem ser utilizadas em nosso cotidiano. Salientamos a importância do potencial destes *animes* como ferramentas educacionais e não vistos como apenas entretenimento, como uma forma de aproximação com os alunos e objeto de pesquisa, obtendo a atenção de pesquisadores da esfera educacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, 2022. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- CONTE, E.; FIALHO, B. F. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 205 - 239, jan/abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p205/31938>>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 285 - 294, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4787/3676>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

LUYTEN, S. M. B. **Mangá**: o poder dos quadrinhos japoneses. 3. ed. São Paulo: Hedra, 2012.

LUYTEN, S. M. B. **Histórias em Quadrinhos**: Um Recurso de Aprendizagem. TV Escola: Um canal da Educação. Salto Para o Futuro. Ano XXI, boletim 01, Abr. 2011.

SATO, C. A. **JAPOPOP**: o poder da cultura pop japonesa. São Paulo: NSP, 2007.

WERNET, M.; MELLO, D. F. de; AYRES, J. R. de C. M. Reconhecimento em axel honneth: contribuições à pesquisa em saúde. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 26, n. 4, p. 1 - 8, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/R7YKr7j4jVvWh3kK3S9Cb8j/?lang=pt#:~:text=O%20reconhecimento%20%C3%A9%20entendido%2C%20por,o%20autorrespeito%20e%20a%20autoestima>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MANEJO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NO CAMPO DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Jessi Pereira da Rosa

Maria de Lourdes Borges

1 INTRODUÇÃO

Relevantes são os números de pessoas identificadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com registros de grandes aumentos nas últimas décadas. Estudos revelam que o autismo pode ser causado pela confluência de uma predisposição genética combinada com fatores ambientais. O autismo está enquadrado nos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), apresenta como principal característica o comprometimento de três importantes áreas, sendo elas: social, linguagem e um padrão de interesses restritos e estereotipados (KLIN, 2006).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é pouco conhecido por profissionais da área da educação (professores em suas práticas) bem como, por demais profissionais que têm a responsabilidade por lidar com o TEA. Porém, é um tema que vem sendo discutido com maior frequência, devido a demanda de crianças bem pequenas com autismo que são inseridas no ambiente escolar da educação infantil (SANTOS, 2022). Muito vem se especulando sobre sem que haja um foco que define o que realmente é autismo e como se deve realizar a educação dessa criança em seus primeiros anos de escolaridade. Este transtorno afeta a capacidade de comunicação e de estabelecer relações sociais.

Cada vez mais professores recebem alunos com possíveis características de TEA, ou que foram diagnosticados. Em 2018, segundo estudo efetuado pelo Centro de Controle de Doenças (CDC), em Atlanta, Georgia, nos Estados Unidos, uma a cada 44 crianças de 8 anos de idade vive com transtorno do espectro autista (TEA) nos Estados Unidos (ROCHA; FARIAS, 2022).

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre professores e alunos da educação infantil com características de Transtorno do Espectro Autista no campo da memória social e da memória institucional a fim de desenvolver um material de apoio para professores.

Após analisar a relação, desenvolve-se um material de apoio para professores. Os objetivos são: estudar a literatura entre professores e alunos com características de TEA, coletar e sistematizar dados sobre as percepções de professores, pais e os especialistas em TEA e por fim, planejar o desenvolvimento de um material de apoio para o manejo de alunos que apresentam o TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória Social

As dificuldades enfrentadas por professores da educação infantil no manejo da relação com alunos com características de TEA são grandes. Torna-se importante que os professores tenham clareza sobre como lidar com as particularidades do TEA, de maneira que acolham as crianças, desde o subsídio de recursos pedagógicos a

encaminhamentos para profissionais especializados, buscando assim, um entendimento sobre a memória social.

A memória pode ser coletiva ou individual e encontramos em vários espaços, ou seja, na rua, bairro, fazenda, vizinhança. Quando revivemos nosso passado, estimulamos lembranças, emoções, visitamos lugares. Ao conhecermos nossa história de vida, conhecemos nosso passado e organizamos nosso futuro. Podemos trazer para nossa realidade e das nossas instituições os tipos de memória que nos acompanham: memória organizacional e memória institucional, ambas fazem parte de nosso passado e presente (HALBWACHS, 2006). Para compreender as organizações, precisamos da memória, para que possamos entender todos os acontecimentos, experiências, registros e informações adquiridas.

2.2 Memória Institucional/ou organizacional/ ou outra

A Memória institucional tem por foco valores sociais, como moral, ética, crenças individuais, coletivas e sociais que ocorrem dentro de uma instituição. Trata-se da trajetória que acontece através da história interna e externa da instituição que advém da sociedade. Construída no presente, ela está em constante mutação atendendo as expectativas sociais e institucionais (THIESEN, 2013). Para Scott (1995, p. 33), “as estruturas e atividades cognitivas, normativas e reguladoras dão estabilidade e sentido ao comportamento social”.

A memória organizacional visa à solução de problemas com base na informação, no conhecimento e na prática dos sujeitos e organizações, cabe às instituições, sujeitos organizar e estruturar as memórias. As lembranças e as experiências já estão prontas para desenvolver o conhecimento e compartilhar para que sirva de subsídio (WALSH; UNGSON, 1991). A memória organizacional traz aprendizagens, informações, experiências passadas que serviram como suporte para tomada de decisões, com características variadas e pessoas com várias habilidades.

A Memória é um tema estudado de várias formas que estão ligadas à identidade, coletiva ou individual, por vários indivíduos ou grupos de indivíduos. As atividades do presente estão ligadas ao conhecimento do passado, todas as experiências vivenciadas e percepções de memória que se necessário poderão ser recuperadas.

Através da memória organizacional, capturamos, utilizamos o conhecimento e assim podemos compartilhar entre os indivíduos e a organização, não é um conjunto de fatos, mas um processo pelo qual se desenvolve através do movimento e da ação. Junto com a memória está o espaço e do espaço se produz a memória, cada pessoa mantém um conjunto de informações, dados, lembranças, experiências vivenciadas, ou seja, memória que é resultante da vida das pessoas. (WALSH; UNGSON, 1991).

Segundo Peres (2008), a Memória Organizacional não deve ser vista apenas como um acervo de informações, ou um estoque de conhecimento que pode ser acessado. Sendo assim, o conhecimento dos trabalhadores tem sido fator chave para a cultura e aprendizagem organizacionais. Segundo Graebin (2013), o indivíduo se apropria de instrumentos criados por outros, tais como as palavras e as ideias, sem os quais se torna impossível o funcionamento da memória individual e também de outras pessoas que possam legitimar suas recordações. Sendo assim, o indivíduo necessita das lembranças de outras pessoas para relembrar o seu próprio passado.

Para Walsh e Ungson (1991), a existência de uma organização independe de particularidades individuais, mas deve se reconhecer que a aquisição da informação ocorre durante os processos de resolução de problemas e nas tomadas de decisão. As atividades cognitivas das pessoas como um processo de aquisição de informação na organização refletem a construção da memória. Assim, através de um processo de compartilhamento de

informações, o sistema de interpretação organizacional transcende o individual.

3 METODOLOGIA

A pesquisa encontra-se em fase inicial e assim embasar-se-á em autores que trazem luz para práticas pedagógicas que auxiliem os/as profissionais de educação frente aos portadores de TEA (NUNES et al., 2022) nos seus primeiros momentos de escolarização. Para isto, será realizada uma pesquisa qualitativa de um estudo de caso na escola CEI Eva Cabreira Gomes na Educação Infantil. Por fim, pretende-se contribuir com uma cartilha para auxiliar os professores com o melhor manejo com alunos que apresentam comportamentos característicos do TEA.

4 DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em andamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre professores e alunos da educação infantil com características de transtorno autista no campo da memória social e da memória institucional a fim de desenvolver um material de apoio para professores.

As organizações adquirem, retêm e recuperam sua memória, usando-a e utilizando-a para adquirir vantagens competitivas. Compreender as organizações e sua memória, para que não se torne vazia e apenas uma série de documentos desconexos com a realidade em que foram gerados e utilizados. Esses conhecimentos podem ser usados para ajudar professores a compreender e melhor manejar estudantes com características de TEA.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3 – s11, mai. 2006. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Acesso em 16 abr. 2023.

NUNES, D. R. de P.; NASCIMENTO, M. S. B do; SOBRINHO, F. de P. N. Ensino de ciências para educandos com Transtorno do Espectro Autista: o que sugere a literatura nacional. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, e29011831174, 2022. ISSN 2525-3409. DOI: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31174>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ROCHA, L.; FARIAS, A. CNN Sinais Vitais revela as diferentes nuances do transtorno do espectro autista. **CNN Brasil Soft**. São Paulo: CNN Brasil, 26 de agosto de 2022. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/cnn-sinais-vitais-revela-as-diferentes-nuances-do-transtorno-do-espectro-autista/>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTOS, A. C. P. dos. Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: a importância docente. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 03–14, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.56069/2676-0428.2022.138>>. Acesso em: 28 set. 2022.

- SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations: Ideas and Interests**. Los Angeles, CA: Sage Publications, 1995.
- THIESEN, I. **Memória Institucional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational Memory. **The Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 57-91, jan. 1991.

MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR EM ESTEIO-RS: SISTEMA DE METAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Fábia Roseane Almeida da Silva

Lúcia Regina Lucas da Rosa

1 INTRODUÇÃO

Esse projeto é um estudo de Memória Social sobre o modelo de gestão escolar através do sistema de metas, cujo objetivo é analisar a eficácia do planejamento e monitoramento da gestão por meio de metas pré-estabelecidas e suas memórias.

O produto a ser desenvolvido tem o objetivo de oportunizar ao gestor e comunidade escolar um seminário denominado Práticas de Gestão Escolar, com relatos dos gestores e dos dados analisados, acompanhamento e estratégias, assim como ações de cada meta. Os gestores terão a oportunidade de mostrar o desenvolvimento de metas estabelecidas, na busca de qualificar a gestão. Nesse estudo, a problematização consiste na seguinte indagação: a gestão por metas pode contribuir de forma efetiva para a melhoria dos processos de gestão? Diante dessa perspectiva, o presente projeto vai ao encontro do estudo sobre gestão escolar considerando as competências e as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que garantem a todos os alunos os direitos de aprendizagem e a formação do indivíduo de forma integral.

O tema é de suma relevância pois entende a importância do gestor escolar como propulsor de resultados, o que implica o constante aperfeiçoamento de competências que possibilitem atender às necessidades da comunidade escolar. Desse modo, tanto a Secretaria de Educação quanto os gestores buscam estratégias que sejam efetivas para o aprimoramento da gestão escolar.

Dessa forma, o produto denominado Seminário Práticas de Gestão Escolar consiste em um seminário de quatro horas, no qual dois representantes da Educação Infantil e quatro representantes do Ensino Fundamental farão relatos sobre a pertinência ou não do monitoramento e acompanhamento de metas e indicadores na qualidade da gestão escolar. A hipótese é mostrar como metas preestabelecidas com planejamento e acompanhamento tornam a gestão mais eficaz.

A gestão escolar nas escolas municipais de Esteio, no ano de 2022 sofreu diversas mudanças com a alteração na lei de diretores, por isso este projeto de pesquisa poderá auxiliar os atuais e futuros gestores do município assim como os demais membros das unidades escolares.

Considerando a relevância deste trabalho, é necessário que este acompanhamento do desenvolvimento de metas ocorra por etapas, visto que, após dois anos de pandemia encontramos um quadro adverso em diversos aspectos, como: falta de envolvimento da comunidade na construção de estratégias para qualificar o ensino e aprendizagem; formação precária dos professores; desinteresse dos alunos; falta de liderança da equipe gestora, entre outros.

Estive na gestão de uma escola municipal de Esteio por dez anos e durante este período a escola obteve ótimos resultados de aprendizagem em avaliações internas e externas, sendo que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do ano de 2017 a 2019, passou de 5,7 para 6,7. Desta forma recebi um convite do executivo

municipal para atuar como Diretora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Ainda em 2019 com o prefeito atuando de forma interina como Secretário de Educação fizemos uma viagem à Finlândia em parceria com uma universidade do Vale do Sinos, para entender a qualidade no ensino daquele país. Fizemos muitas formações na Universidade Hank e trouxemos muitas ideias que iríamos adaptar a nossa realidade, mas já no retorno fomos surpreendidos com a Pandemia de COVID-19 que paralisou as atividades presenciais nas escolas municipais, em março de 2020, tudo que havia sido planejado teve que ser revisto diante da nova realidade.

Neste contexto nos deparamos com uma triste realidade, onde constatamos que a grande maioria dos nossos alunos não possui acesso à *Internet*. A forma encontrada de manter o vínculo com alunos e família foi fazer a entrega de materiais *xerocados* acompanhado de cestas básicas. O esforço da secretaria de educação também foi para formação de professores em uma realidade que muitos não tinham conhecimento para o uso das tecnologias e de uma hora para outra precisavam planejar aulas síncronas e assíncronas. Mas os mais vulneráveis continuavam prejudicados, pois levavam as atividades, mas não tinham como executar, então foi criado um projeto denominado “Conectando Saberes” onde o professor fazia visitas a domicílio para auxiliar os alunos em especial aqueles que não possuíam acesso à *Internet*. Também neste período foi criado outro projeto com o nome de “Salas Conectadas”, no qual 188 salas do Ensino Fundamental foram equipadas com *datashow*, *notebook*, caixa de som e acesso à *Internet*.

Já em 2020 tínhamos planejado fazer o acompanhamento do planejamento estratégico das direções através de metas, como acontece em toda gestão do município onde todas as secretarias têm metas pré-estabelecidas com monitoramento mensal. Este sistema permite aos gestores das pastas executar e acompanhar as ações para realização das metas

Diante destes desafios de defasagem de aprendizagem constatados no início do presente ano durante avaliação diagnóstica e com gestores inexperientes se faz necessária uma nova concepção de trabalho com metas claras que possam envolver toda a comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2004), um bom gestor deve dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas, tais características são essenciais para função de gestores aliados a sua formação e caminhada profissional.

O projeto será desenvolvido com intuito de assessorar os gestores em suas metas administrativas, financeiras e pedagógicas. No ano de 2021 houve um processo eleitoral para a escolha de diretores, mas nem todas unidades escolares tiveram candidatos. Na grande maioria, os gestores tiveram que ser indicados pela Secretaria Municipal de Educação e, na maioria dos casos, esses eram professores que até então atuavam em sala de aula. Diante desta realidade, de falta de subsídios para gestar, tornam-se necessários a formação e o acompanhamento aos novos gestores. As formações iniciaram em março e logo em seguida os gestores traçaram um diagnóstico da realidade de suas unidades escolares e metas pré-estabelecidas para o ano de 2022 em um acordo de resultados.

Estas metas são postadas no sistema em um conjunto de ações que são acompanhadas de forma mensal através de encontros realizados por grupos.

2 REVISÃO CONCEITUAL

No contexto da gestão escolar o planejamento estratégico através de metas e indicadores busca qualificar o processo de gestão das unidades escolares. Através deste sistema de acompanhamento por metas subdivididas em ações, busca-se qualificar e tornar mais eficiente a gestão. Da mesma forma, a gestão escolar busca promover a

qualidade do ensino e aprendizagem para todos.

Nessa perspectiva, a gestão escolar terá que responder de forma efetiva às exigências educacionais, isso implica um constante (re)pensar, (re)significar de ações na busca permanente e isso torna-se mais complexo após dois anos de pandemia.

Na construção de metas e estratégias é de extrema importância a participação de todos os envolvidos na gestão escolar representadas na figura do gestor(a). A aprendizagem e desenvolvimento dos alunos está diretamente ligada à eficácia da gestão escolar.

O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos. Daí porque é preciso manter como norte a gestão para comunidade de aprendizes: “Escola melhor, Vida Melhor orientou-se para garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno” (CEARÁ, 2004, p. 2).

Uma gestão que busca constantemente qualificar seus processos através de metas de indicadores que possam mensurar seu desempenho terá a qualidade expressa em resultados.

O papel do gestor é primordial no sucesso de qualquer objetivo ou meta traçados coletivamente. O gestor utilizará aspectos relevantes de sua memória individual e também a memória coletiva do grupo, para isso, deve respeitar e compreender a diversidade de pensamentos individuais e coletivos segundo Halbwachs (2003) afirma:

diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia, quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 2003, p. 51).

Com uma gestão escolar democrática e efetiva podemos melhorar os índices de aprendizagem com um currículo integrado e uma avaliação permanente do trabalho gestor.

A escola pública vem passando por muitas transformações na busca para alcançar um modelo que retome o papel da escola, que nos últimos tempos teve um fazer muito mais assistencialista do que propriamente comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do aluno. As práticas gestoras que se destacam hoje no município têm acontecido muito pelas características individuais dos gestores como: liderança, criatividade, resolutividade, nestas escolas há um empenho maior do grupo e os objetivos são mais facilmente alcançados, mas até mesmo nestes espaços que podemos chamar de ilhas, pois não correspondem ao todo e sim um pequeno número de escolas falta uma cultura de planejar e mensurar resultados.

Por isso a importância do monitoramento e avaliação constantes criando uma memória coletiva no grupo de gestores. Nas palavras de Halbwachs (1990, p. 25): “Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias”.

Na medida em que o projeto, através do sistema de metas for sendo implementado, será elaborado um novo contrato de gestão com base nas reflexões trazidas a cada encontro e nas memórias individuais e coletivas do grupo que vão auxiliar este novo cenário.

E ao falar em memória, o autor (POLLAK, 1992) aponta que:

os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, “em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a

pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo, que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (POLLAK, 1992 p. 201).

As nossas experiências vividas nos trazem sentimentos bons e ruins a respeito de ações que deram certo e outras que nem tanto assim, porém todas fazem parte de nossa trajetória profissional.

A educação definida como bem público em um mundo globalizado vive constantes mudanças no seu papel. A pandemia trouxe um distanciamento ainda maior no que tange às escolas públicas e privadas, onde a pública está muito mais para um papel social do que propriamente voltada para questões de aprendizagem.

Segundo Nóvoa,

há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento” (NÓVOA, 2007, p. 6).

A escola tem sofrido um distanciamento de sua missão do seu compromisso com a aprendizagem. Para a escola cabem todas as questões sociais de abandono, miséria, gravidez na adolescência, fome, violência etc., todas elas fazem parte do cotidiano da escola, mas não podem ser de responsabilidade da instituição escola, é necessário um trabalho em rede com os demais órgãos ou a escola se perde na sua função.

Sabemos que a aprendizagem precisa ter sentido e significado para ser efetiva, na escola tradicional éramos obrigados a “decorar” não havia sentido no que era decorado com seu uso na prática do cotidiano. Precisamos promover uma aprendizagem que leve as novas formas de pensar que possam contextualizar com as experiências vivenciadas.

A gestão democrática do ensino público foi incorporada à Constituição Federal de 1988. Junto com outros princípios, no artigo 206 da constituição, reforça a chamada “Constituição Cidadã”. Os artigos 205 e 206 consolidam a gestão democrática, que estabelece a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento do indivíduo para o desenvolvimento da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre eles, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática (FREITAS, 2000, p. 58).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, regulamentou em 1996 o que estava na Constituição Federal.

A gestão escolar abrange um processo mais amplo e mais democrático através do planejamento estratégico e a participação ativa de todos com capacidade de maior resolutividade na solução dos problemas.

2.1 Contextualização do tema da pesquisa

O modelo de gestão escolar influencia diretamente no sucesso ou insucesso de uma unidade escolar. No modelo proposto através de metas e indicadores e acompanhamento sistemático dos resultados, em que o gestor

é o grande maestro e incentivador com uma visão estratégica com foco na resolução dos problemas garantindo que todos envolvidos nos processos educacionais possam participar das decisões tendo como foco prioritário a qualidade do ensino. Quando o gestor assume uma unidade escolar e faz um acordo de metas junto à secretaria de educação, ele assume o compromisso de traçar metas e objetivos claros fazendo uma gestão que envolva o coletivo, liderando e trazendo a motivação para o cumprimento das metas.

O município carece de subsídios práticos que possam ser aplicados no acompanhamento dos gestores, respeitando as características identitárias de cada grupo de professores, visando motivar e oportunizar ao grupo que compõe a unidade escolar junto com os gestores o protagonismo das ações que qualificarão o processo educacional, trazendo suas bagagens individuais para o desenvolvimento do grupo como um todo.

Os gestores e comunidade escolar da rede municipal de Esteio, distante 22 km de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, com área territorial de 27,676 km² e população estimada em 2017 de 84.237. Pretende-se também socializar o material construído ao longo deste período com o Seminário Práticas de Gestão Escolar, através de metas previamente traçadas.

O impacto social deste produto perpassa o contexto educacional, uma vez que oportuniza subsídios práticos de inovação para gestão escolar, estimulando e favorecendo a superação de dificuldades e propiciando um caminho de socialização de práticas entre todos gestores da rede municipal de educação, o que é essencial para o sucesso da gestão.

2.2 Proposta de produto final: Seminário Práticas de Gestão Escolar

O objetivo principal deste produto é desenvolver um sistema de metas para acompanhar o planejamento e desenvolvimento dos gestores da rede municipal de Esteio, a fim de colaborar com a gestão destes espaços a metodologia, apresentando uma proposta de gestão através de metas contribuindo, dessa forma, para a elevação do IDEB do município. Dessa forma, proporcionando subsídios práticos para o desenvolvimento dessas metodologias.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que prevê um conjunto de aprendizagens essenciais ao sistema brasileiro nas modalidades da Educação Básica, com objetivo de assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças/adolescentes, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, conforme introdução do próprio documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A implementação da BNCC depende de estudo e apropriação por parte dos gestores, corpo docente, instituição escolar, conforme observa-se na Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 que vem instituir e orientar:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até o início do ano letivo de 2020. [...]

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas

tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 11).

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada será através do estudo de caso que é uma categoria de pesquisa que analisa profundamente um objeto com enfoque qualitativo coletando informações em uma observação participante. Apresenta como objetivo acompanhar o desenvolvimento das gestões através de metas. Os gestores, junto a secretaria municipal de educação, elencaram metas comuns entre as trinta unidades escolares e algumas específicas, dentre elas: coibir evasão e abandono, taxa de aprovação, relacionamento com a comunidade, acompanhamento da frequência. Depois de traçadas as metas e ações elas são postadas no sistema e há um acompanhamento sistemático mensal do andamento destas ações. Diante disso, os trinta gestores da rede municipal de Esteio foram divididos em grupos para acompanhamento e socialização do andamento de cada meta. Após este acompanhamento e socialização faremos um Seminário Práticas de Gestão dos Resultados, socializando os resultados deste sistema.

O acompanhamento de Metas das Escolas será realizado a partir do planejamento de duas ações: definição das metas de Gestão junto à equipe diretiva das unidades escolares (Meta – Indicador – Unidade de Medida) e definição das ações e cronograma de execução das metas e alinhamento do MAPA da EDUCAÇÃO. Para que isso ocorra, será determinado um calendário de reuniões com diretores, às quartas-feiras pela manhã no horário das 10h às 12h. Para melhor organização, as direções serão divididas em grupos. A cada semana haverá reunião com um grupo conforme definição de calendário prévio.

4 CONCLUSÃO

Na Gestão Escolar muitos são os desafios, porém, o gestor escolar possui a capacidade de gerir e planejar para contribuir com o sucesso do ensino e aprendizagem utilizando sistema de monitoramento de metas.

Conclui-se que a revisão bibliográfica reafirma o papel do gestor como maestro e propulsor. Um gestor que seja capaz de liderar e fortalecer sua equipe no desenvolvimento de metas participando de todas etapas nos designadas para construções e acompanhamento das metas voltadas para qualificação do processo ensino aprendizagem. Uma boa gestão tem que criar um ambiente propício para o desenvolvimento de todos com liderança e comprometimento buscando o melhor caminho para o crescimento da escola. O gestor deverá usar a sua liderança de forma favorável para influenciar um trabalho eficaz onde todos possam se desenvolver e acompanhar este desenvolvimento com metas e objetivos claros minimizando erros e buscando o sucesso da escola na execução dos seus objetivos de aprendizagem.

Portanto, o papel das metas no planejamento estratégico do gestor contribui no processo educacional, de modo a acompanhar a evolução e sanar os problemas que possam surgir para um bom desenvolvimento da aprendizagem

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173163881/dou-secao-1-22-12-2017-pg-42>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor. Ceará - 2003/2006**. Fortaleza: Secretaria da Educação Básica do Ceará, 2004.
- HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed., Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p. ISBN 8588253259.
- NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro, SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 13 abr. 2023.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA CASTRO ALVES QUANTO A PROCESSOS LÚDICOS DE ENSINO DA ÚLTIMA DÉCADA

Adriana Borges Ferreira

Lúcia Regina Lucas da Rosa

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa visa analisar experiências exitosas de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II, para assim terem uma educação de qualidade, por meio de um estudo sobre a memória de um grupo de professores da Escola de Educação Básica Castro Alves, do município de Araranguá, Santa Catarina. O objetivo geral é identificar como experiências de aprendizagem e de ensino se relacionam com a qualidade das aulas, aumentando assim o interesse dos alunos. Como objetivos específicos, destacam-se: inovar as atividades para as aulas, como forma de atrair mais a atenção dos alunos; analisar práticas não exitosas e suas causas; utilizar recursos modernos para estar em sintonia com os alunos e assim garantir a sua compreensão.

Para isso, propõe-se realizar um estudo relacionado à Proposta Curricular de Santa Catarina juntamente com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, observando as mudanças seguindo sempre a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estudo apoiado em alguns autores que apontem caminhos para o sucesso do processo complexo que é a educação.

A metodologia de pesquisa será qualitativa com estudo bibliográfico da LDB, BNCC, PCNs e estudos sobre memória social. Para realizar os estudos sobre metodologias de ensino de língua portuguesa é importante levarmos em conta o grupo de professores. Segundo Halbwachs (2013, p. 31): “uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso”. Dessa forma, estudaremos a metodologia de ensino como também o grupo de professores envolvidos, uma vez que as práticas dependem da predisposição e caminhada pedagógica, experiências e iniciativas do grupo docente.

2 JUSTIFICATIVA

A educação, seja ela federal, estadual ou municipal tem o dever de, junto com a família, educar esse futuro cidadão para ter sonhos e dignidade, bem como a sua qualificação para o trabalho. E é a escola que tem o papel fundamental na formação dos educandos, sendo que é na escola onde se iniciam as tomadas de decisões, a participação nas atividades, o dedicar-se em cada proposta feita pelo professor, a interação com os colegas nas atividades em grupos, o saber se expressar e argumentar sua opinião, são algumas demonstrações de autonomia observadas em sala de aula.

De acordo com LDB 9394/96 (Brasil, 2005, p. 7) há alguns princípios que envolvem a educação, como: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sabe-se de tudo isso, mas quando colocado em prática, não é tão simples assim. Falta apoio para o professor que tem uma gama de diversidade para atender da melhor forma e que não está dando conta.

O presente trabalho tem por justificativa analisar experiências exitosas de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II, para tentar apoiar na prática professores, auxiliando-os posteriormente no processo de ensino-aprendizagem, amenizando as dificuldades encontradas principalmente pós-pandemia. Será desenvolvido como produto um e-book para descrever essas atividades lúdicas para que outros professores tenham acesso.

3 OBJETIVOS

O referido trabalho tem como objetivo geral identificar como experiências de aprendizagem e de ensino se relacionam com a qualidade das aulas, aumentando assim o interesse dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, propõe-se outros específicos: inovar as atividades para as aulas, como forma de atrair mais a atenção dos alunos; analisar práticas não exitosas e suas causas; utilizar recursos modernos para estar em sintonia com os alunos e assim garantir a sua compreensão.

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuarem com competência, sendo os futuros profissionais e terem dignidade na sociedade que buscam melhorar, trará como objeto de ensino conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. Sendo assim, aprendizagem e apropriação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres na sociedade por ele sonhada.

4 METODOLOGIA

A metodologia de trabalho será qualitativa por meio de entrevistas com professores de língua portuguesa no ensino fundamental, a fim de identificar suas memórias em relação ao ensino e como elas influenciaram em suas aulas para a melhoria da aprendizagem e formação dos alunos na última década.

Halbwachs (2006, p. 30) diz que “jamais estamos sós” e abre espaço para pensarmos a memória em uma dimensão coletiva, mesmos quando planejamos nossas aulas, pensamos no outro (aluno), pois nossas lembranças, para esse autor, nunca são individuais, “ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Na comunidade escolar o sucesso de um reflete no outro, assim como a dificuldade, onde todos se envolvem é mais fácil resolver. O autor destaca a importância dos grupos sociais para a memória dos indivíduos.

Será desenvolvido como produto um e-book para descrever as atividades lúdicas para que outros professores tenham acesso e assim consigam colocar em práticas aquilo que sabem, mas que devem mudar a maneira de atuar nesse aprendizado com seu aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, com esse trabalho, contribuir para o estreitamento do aprendizado adquirido com a necessidade do aluno, aproximando e transformando teoria em prática para a qualificação e bem-estar dos envolvidos.

Sente-se essa necessidade de mudança urgente, estando em sala de aula desde o ano 2000 e pude acompanhar

bem esse processo. Hoje continuamos com as escolas sem recursos tecnológicos para avançarmos no crescimento dos alunos. Sabe-se do papel importante das aprendizagens na vida dos educandos, mas para prender a atenção e conseguir que realmente algo seja apreendido é necessário revitalizar os encontros em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 2005, p.14) nomeia como educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Se temos leis que nos asseguram os direitos aqui discutidos, por que é tão difícil fazer com que se torne realidade?

Deixo aqui minha contribuição de pesquisa, a minha grande vontade de ajudar nesse momento de dificuldade na educação e a certeza de que virão trabalhos futuros com a mesma temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Edição 134, n. 248, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 set. 2021.

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

HALBWACHS, M. **Memória e espaço**. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

NARRATIVAS DE UMA INSTALAÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA NA EMEF PROFESSOR GUILHERME SOMMER

Sabrina Henz

Lúcia Regina Lucas da Rosa

Rute Henrique da Silva Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Em abril de 2022, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Guilherme Sommer, uma das escolas da rede de Teutônia, RS, recebeu em suas dependências a instalação artística “Da invisibilidade ao multicolorido: memórias de marcas identitárias da EMEF Professor Guilherme Sommer”. A obra constituiu-se o produto técnico de uma pesquisa de mestrado profissional aplicada em Memória Social e Bens Culturais, iniciada em agosto de 2020 e inserida nas linhas de pesquisa de Memória e Linguagens Culturais e Memória, Cultura e Gestão.

A pesquisa teve a pretensão de narrar a contínua trajetória de construção da identidade dessa unidade escolar, destacando suas marcas identitárias, emergentes a partir das memórias dos sujeitos que fizeram e fazem parte da sua história. Buscou também materializar as descobertas e percepções desses sujeitos através da realização de uma instalação artística aberta à comunidade, a fim de contribuir com uma imagem mais positiva do educandário no cenário local onde muitas vezes ainda é visto de maneira depreciativa.

O objetivo deste trabalho é apresentar, analisar e discutir as considerações dos visitantes da instalação artística, muitos dos quais pertencentes ao público externo, para a história e, quiçá, a identidade da instituição, após a realização da obra. Isso à luz de conceitos basilares de memória social e coletiva e construção de identidade cultural e institucional. A análise dos dados foi feita a partir dos quantitativos do público em visita, dos registros escritos deixados pelos visitantes na obra ao final da instalação, dos comentários deixados em redes sociais oficiais de comunicação e através de observações registradas em diários de bordo, executadas pela pesquisadora em momentos espontâneos e informais de devolutivas do público visitante, entre os meses de abril e agosto de 2022.

Para apresentar este recorte da pesquisa, o artigo foi organizado em seis seções. A presente seção introduz o tema, apresenta o contexto da pesquisa, esclarece o objetivo, sinaliza brevemente o embasamento teórico e a metodologia. A segunda seção apresenta o referencial teórico, enquanto a terceira aprofunda o percurso metodológico. A quarta seção destina-se a descrever o produto técnico para, na seção seguinte, proceder-se com a análise dos dados e apresentação dos resultados atingidos. A última seção compartilha as considerações após o encerramento da obra e os possíveis desdobramentos da pesquisa.

2 IMBRICAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Memória e identidade, tanto na esfera social quanto no âmbito institucional, apresentam uma relação intrínseca e de interdependência, ou nas palavras de Candau (2019), de indissolubilidade. Ao analisar a relação entre elas, o antropólogo que é referência no assunto, afirma que “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade” (CANDAU, 2019, p. 19), tanto no plano individual como para os grupos.

Pollak (1992, p. 204), outro estudioso da relação entre memória e identidade, define a memória como importante “elemento constituinte do sentimento de identidade”. A identidade, para ele, é o sentido da imagem que se tem de si, para si e para os outros. Candau (2019, p. 77) complementa Pollak (1992), ao esclarecer que o sentimento de identidade é alimentado por “um tecido memorial coletivo” que, no caso da escola, é tramado, principalmente, pelos atores que a compõem: professores e demais profissionais da educação, funcionários, estudantes e suas famílias.

Em se tratando da escola como uma instituição social, a constituição mútua de memória e identidade faz com que aquela sirva de fundamento para esta (OLIVEIRA, 2008). “A memória apresenta o que fomos, para melhor consolidar as nossas construções acerca do que somos”, afirma Oliveira (2008, p. 96), e, assim, definirmos a imagem que queremos. A identidade, assim, surge como fator de coesão de um grupo, de uma comunidade ou de uma instituição. E, ainda que sustente “o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992, p. 206) de uma coletividade, é necessário pontuar que a identidade é sempre inacabada, pois corresponde a uma gama de experiências vivenciadas por grupos em contínuos movimento e transformação.

A memória, neste estudo, é entendida como fenômeno social e coletivo (HALBWACHS, 1990), ou seja, é sempre construída no contexto dos grupos sociais. É a “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar”, a fim de definir e preservar “o sentimento de pertencimento e de fronteiras sociais em relação a outras coletividades” (POLLAK, 1989, p. 09). Considerando tanto memória quanto identidade como construções ou representações elaboradas pelos grupos sociais, a instalação artística materializa, ainda que mantenha seu compromisso com a sensibilidade poética inerente às artes, as narrativas apresentadas pelos sujeitos da EMEF Professor Guilherme Sommer e elucidadoras das marcas identitárias sobressalentes para a coletividade

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para planejar e realizar uma instalação artística que versasse sobre as memórias de marcas identitárias da escola, propôs-se realizar uma pesquisa inicialmente exploratória, de caráter qualitativo, que depois transformou-se em pesquisa descritiva. Apoiada numa abordagem metodológica histórico-cultural, buscou-se descrever não apenas a aparência do objeto de estudo – a identidade da EMEF Professor Guilherme Sommer –, mas compreender sua essência a partir da percepção de seus membros: a origem, a relação com o contexto, as mudanças que sofreu, os atores envolvidos e intuir as consequências de sua permanência (TRIVIÑOS, 2017).

A pesquisa configurou-se um estudo de campo e foi organizada em três momentos distintos: 1º) a análise dos documentos e demais registros do arquivo escolar, para compreender sua relevância social e trajetória histórica; 2º) aplicação de questionário digital escrito aos sujeitos da pesquisa, para narrarem brevemente suas memórias e percepções; 3º) realização de entrevista oral aberta com participantes selecionados, para ampliarem seus relatos através de depoimentos orais gravados e transcritos.

O período de coleta e análise de dados compreendeu o intervalo entre junho de 2021 e fevereiro de 2022. O material coletado tanto nos questionários escritos como nos depoimentos orais, analisado à luz dos teóricos estudados (CANDAU, 2019; HALBWACHS, 1990; OLIVEIRA, 2008; POLLAK, 1889; 1992) e alinhado aos documentos escolares, revelou marcas identitárias emergentes das memórias dos sujeitos da pesquisa e serviu de substrato para a seleção dos objetos e elementos utilizados na instalação artística.

Este recorte acrescenta mais uma etapa ao percurso: o levantamento e a análise das considerações dos visitantes da instalação artística para dimensão do seu impacto social. Por isso, findo o período da realização

da instalação artística, buscou-se os quantitativos do público em visitação, os registros escritos deixados pelos visitantes na obra ao final da instalação, os comentários deixados em redes sociais oficiais de comunicação e observações registradas em diários de bordo, executadas pela pesquisadora em momentos espontâneos e informais de devolutivas do público visitante, entre os meses de abril e agosto de 2022.

4 UMA INSTALAÇÃO ARTÍSTICA NA EMEF PROFESSOR GUILHERME SOMMER

A partir do levantamento das marcas identitárias da EMEF Professor Guilherme Sommer emergentes das memórias de membros da comunidade escolar, foi organizada uma instalação artística nas dependências da unidade escolar. O processo de pesquisa elucidou como marcas de identidade da instituição ao longo dos seus trinta e dois anos de história, para citar algumas: a precariedade dos primeiros tempos; a carência do público atendido; a estigmatização da vila onde a escola se localiza; o esforço coletivo e o trabalho em equipe; as cores da diversidade e do respeito; a transformação, a acolhida e o pertencimento; o constructo de família; a ponte como elo de ligação entre escola e família.

A obra ficou instalada de 09 a 14 de abril de 2022, no corredor central do prédio que acomoda as salas de aula das turmas do ensino fundamental da escola, respeitando o período de tempo acordado com a direção da instituição. A visitação ocorreu nos horários regulares de funcionamento dos turnos da manhã e da tarde. O curto tempo de permanência, ainda que característica desse tipo de obra, deu-se também para prejudicar o minimamente a dinâmica de funcionamento das aulas, visto que o espaço da instalação era área de acesso a todas salas de estudo e espaço do deslocamento constante dos estudantes em diversos momentos do dia.

A inauguração da obra aconteceu associada a um tradicional evento escolar: o “Dia da Família na Escola”, num sábado letivo. Nesse dia, segundo levantamento feito pela própria escola, cerca de 600 pessoas estiveram no local, entre membros da comunidade escolar, autoridades e visitantes externos. Durante a semana, passaram pela obra todos alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino, em horários previamente agendados, para que o corredor, espaço de acesso às salas de aula, comportasse a visitação sem causar barulho excessivo aos estudantes em aula. Foram 504 estudantes, 32 professores e cinco outras escolas visitantes. Além desses jovens acompanhados por seus educadores, ex-diretoras, ex-professoras, ex-alunos, pais e uma comitiva de uma das grandes cooperativas do município prestigiaram a instalação.

Ao final do tempo de permanência da instalação, calcula-se que cerca de mil pessoas circularam pela obra e foram diretamente impactadas por ela. No entanto, estima-se que o alcance foi muito superior a isso, visto que boa parte dos visitantes registraram em fotografias e vídeos de redes sociais sua experiência, que era compartilhada em tempo real e atingia o público de forma digital.

Com o título “Da invisibilidade ao multicolorido: memórias de marcas identitárias da EMEF Professor Guilherme Sommer”, a instalação artística foi organizada em seis estações temáticas, cada uma de cor diferente, representando, em sua totalidade, a composição do logotipo da escola: uma ponte multicolorida onde se inscreve a palavra escola, conforme Figura 1.

Figura 1 - Ponte colorida, o logotipo da EMEF Professor Guilherme Sommer



Fonte: Acervo EMEF Professor Guilherme Sommer (2020).

Em sua constituição, houve a preocupação em representar a invisibilidade, através das poucas cores – preto, cinza, branco e marrom – no início da obra e, depois, ir colorindo gradativamente o seu percurso, até culminar com uma explosão de cores da ponte no painel final. O projeto gráfico elaborado antes da montagem e após a montagem, conforme figuras 2 e 3, respectivamente, apresenta a dimensão da obra instalada.

Figura 2 – Projeto gráfico: parte inicial da instalação artística



Fonte: Elaborado por Letícia Bassanesi Veronese (2022).

Figura 3 – Projeto gráfico: parte final da instalação artística



Fonte: Elaborado por Letícia Bassanesi Veronese (2022).

A última estação da instalação, a de cor rosa, trouxe um painel de construção coletiva, tal qual a identidade, e ressignificação do logotipo da escola. Propunha que os visitantes deixassem registradas suas memórias ou impressões da visita em *post-its* coloridos. Esses *post-it* foram colados no painel após preenchidos, ressignificando o logotipo a partir da vivência da visita e compondo um valioso material para análise do impacto da ação. É sobre esses registros, e outros mais realizados após a visita, que será a abordagem da próxima seção.

5 NARRATIVAS DA INSTALAÇÃO

As mensagens deixadas pelos visitantes na última estação da instalação (FIGURA 4) sinalizam os primeiros efeitos da obra realizada. Para analisar esses depoimentos, durante o período de permanência da instalação,

fotografou-se a maior parte dos bilhetes, uma vez que o painel ficou para exposição na escola após o final da obra e considerando a possibilidade de bilhetes descolarem e serem perdidos. As impressões ali compartilhadas sugerem que a obra atingiu seu propósito de apresentar marcas identitárias e evocar memórias de quem a visitou, além de servir como importante registro da história do educandário.

Figura 4 - Resignificação da ponte-logotipo



Fonte: Acervo da autora (2022).

Analisando os textos, observa-se que muitos daqueles que fizeram parte da história da escola registraram palavras como saudade, gratidão, afeto, acolhida, transformação e família em seus recados; enquanto os que a visitaram pela primeira vez na ocasião da instalação, em geral, relataram a importância do registro da história, parabenizaram o trabalho realizado pela instituição, expressaram surpresa e a satisfação em conhecer a escola e deixaram votos de sucesso na continuidade da atuação.

Como o público estudantil externo foi composto de jovens de, em média, 13 a 15 anos, houve bilhetes em que apenas havia seu perfil do Instagram ou provocações dirigidas aos alunos da mesma faixa etária da EMEF Professor Guilherme Sommer. Esses bilhetes, cujo tema não se alinhou diretamente ao proposto na estação, não apresentaram significado para a análise aqui proposta, mas permaneceram no painel por fazer parte da interação do visitante com a obra.

Esses são alguns dos inúmeros depoimentos deixados no painel final: “Muito importante preservar a história da escola.”; “Gratidão por lembrar memórias da infância.”; “Que continue transformando e colorindo vidas.”; “Que essa história continue a marcar nossa comunidade com a certeza de que é possível acreditar em tempos e uma sociedade melhor.”; “Que bom fazer parte da família Somer” [sic]; “Mistura sentimento de saudade da nossa infância e felicidade para o futuro!”; “A Sommer não é só escola [sic] é família.”; “Uma escola em constante transformação.”; “Um lugar especial [sic] cheio de memórias, vida e histórias.”; “Achei que a escola era uma [...], mas realmente me surpreendi.”; “Querida sair mas agora quero voltar.”; “A parte mais bonita da minha história foi aqui dentro. E eu sei que independentemente da situação seremos a família da Sommer”; “Uma escola que me acolheu com muito carinho! Uma vez SOMMER sempre SOMMER!”; “Como [ex] estudante daqui posso dizer que passei momentos incríveis aqui e sempre é bom voltar para casa!”.

As centenas de depoimentos deixados nesse painel variam quanto ao conteúdo do texto, mas, quando mais robustos no sentido de compartilhar a relação do visitante com a escola no passado, comprovam que a memória

apresenta o que fomos (passado) articuladas ao que somos (presente) para prospectar o que seremos (futuro), como apontava Oliveira (2008). Do mesmo modo, fortes marcas identitárias também foram registradas nas mensagens deixadas (noção de família, acolhida, vinculação afetiva, transformação), confirmando aspectos evidenciados pela pesquisa e ratificando que a identidade, de fato, é constituída através da coletividade e expressa nas memórias da maior parte dos integrantes do grupo, como evidenciado por Halbwachs (1990) e Candau (2019) em seus estudos.

Além dos registros no painel, os comentários voluntários deixados pelos visitantes nas publicações permanentes servem como depoimentos passíveis de análise. Ainda que poucos, suas considerações agregam valor ao impacto da obra. É o caso do texto de uma pessoa publicado na página *Facebook* Voz da Sommer, no qual ela relata ter revivido momentos inesquecíveis na unidade escolar e sentir-se pertencente durante a visita. “Que saudade dessa escola” e “Como queria voltar no tempo” é o comentário de outra visitante, interagindo com a publicação da página. Lembranças que despertam a curiosidade das “[...] crianças que não conheciam a história da Sommer” é outra contribuição significativa na mesma publicação. Esses três comentários selecionados entre os cinco ainda visíveis já indicam que, para esses visitantes, suscitar memórias e despertar o sentimento de pertencimento foram objetivos alcançados com a obra. Cabe esclarecer que não houve comentários depreciativos.

Constituem ainda o panorama de narrativas da instalação os breves relatos orais espontâneos, mas documentados pela pesquisadora em diários de bordo, recebidos de abril a agosto de 2022. É o caso do depoimento da diretora da EMEF Professor Guilherme Sommer que, durante uma exposição de trabalhos para a festa de aniversário do município em maio deste ano, ao representar a instalação artística realizada no estande, informou a mobilização da escola para ressignificar o logotipo substituindo as letras de “escola” por “Sommer” nas partes da ponte. Isso denota que a obra conseguiu provocar sensações e mobilizar ações no público impactado (ou ao menos em parte dele).

Outra manifestação oral aconteceu em julho de 2022, quando uma professora que visitou a instalação artística acompanhando um grupo de alunos de outra escola trouxe a impressão deles: disseram que não conheciam a escola e que ficaram impressionados com a beleza, organização e limpeza do lugar. Falaram ainda que, como não a conheciam, imaginavam-na muito diferente e tinham preconceito com os estudantes. Concluíram que estavam equivocados e que é preciso conhecer lugares e pessoas antes de imaginar situações.

Se cada visitante que desconhecia a escola, sua história e suas marcas identitárias saiu com o olhar transformado sobre a imagem da instituição como esses jovens estudantes, o objetivo da pesquisa foi atingido com sucesso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que por um curto espaço de tempo, a instalação artística “Da invisibilidade ao multicolorido: memórias de marcas identitárias da EMEF Professor Guilherme Sommer” ficou exposta e aberta à visita por uma semana letiva, nos horários regulares de funcionamento da instituição - manhã e tarde. Nesse período, mais de mil pessoas foram impactadas diretamente pela obra, incluindo estudantes da rede municipal, ex-alunos, professores, ex-professores, funcionários, ex-funcionários, familiares, diretores, ex-diretores, autoridades locais, empreendedores e outros tantos membros da sociedade civil. Boa parte dos visitantes, presume-se pelos registros fotográficos e depoimentos compartilhados após a experiência, deixaram-se absorver pela obra, interagindo e ajudando a compô-la durante sua interação. O impacto indireto, causado pelo compartilhamento de imagens ou vídeos em tempo real através das redes sociais oficiais da escola e da Administração Municipal não pôde ser mensurado, bem como não se tem o mapeamento do alcance das publicações feitas pelos próprios visitantes durante a interação. Isso devido

ao fato de não existir acesso público às contas privadas de quem passou pela instalação para monitorar o alcance de suas publicações particulares.

O que se pode calcular, para já se ter uma perspectiva do alcance digital, é o registro de visualizações dos vídeos publicados nos canais oficiais da Prefeitura de Teutônia, cuja publicação permanece na página e ainda pode ser acessada, como feed do Instagram e linha do tempo do Facebook. Ali, computavam-se, até a última semana de julho deste ano, 2.158 visualizações na página da Prefeitura de Teutônia do *Facebook* e 860 na página do *Instagram*.

Independentemente dos quantitativos de alcance, a visibilidade nas mídias sociais pode contribuir para atingir o objetivo de potencializar aspectos positivos da imagem da instituição na sociedade teutoniense.

Embora apenas a longo prazo poder-se-á avaliar o impacto dessa ação na imagem externa da instituição, o que se pode afirmar é que a instalação artística atingiu um público expressivo de visitantes, promoveu um movimento reflexivo interno acerca de aspectos da identidade da escola, conectou-se com a memória afetiva de muitos dos visitantes e valorizou a história e as memórias da instituição para sua comunidade escolar. A importância que a obra teve para os membros da comunidade escolar, que se mostraram emocionados e orgulhosos em conversas com a autora ao final da visita, em manifestações escritas em redes sociais e nos *post-its* deixados no painel da instalação, está documentada neste trabalho.

Ainda que completa quanto ao seu propósito de destacar e comunicar marcas identitárias como evidenciado nas narrativas aqui apresentadas, cabe a ampliação e complexificação da totalidade da pesquisa em novos estudos e outras perspectivas. Investigar a percepção da identidade da EMEF Professor Guilherme Sommer pelo público externo, comparando com a percepção interna, realizando uma análise qualitativa multinível; fazer um estudo longitudinal somente da percepção externa para avaliar as nuances na percepção da identidade ao longo do tempo e verificar se a instalação artística agregou valor no processo; aprofundar a investigação da identidade institucional a partir de diferentes vieses – cultural, sociopolítico e pedagógico; ou ainda, estudar essa identidade comparada às outras instituições da mesma natureza no sistema de ensino são algumas dessas possibilidades.

REFERÊNCIAS

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

OLIVEIRA, C. I. de. Memória e identidade institucional: um estudo de caso. **Vivência: Revista de Antropologia**. v. 1, n. 34, p. 91-111, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/11304671/Mem%C3%B3ria_e_identidade_institucional_um_estudo_de_caso>. Acesso em: 24 mar. 2022.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-13, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

O ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDANTES MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Érica Cecília Noronha Da Boit

Luciana Backes

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, no decorrer da história, luta pela garantia de acesso e permanência de jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, não tiveram acesso à educação escolar, abandonaram a escola ou foram excluídos dos processos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9294, de 1996, em seu artigo 37, garante a existência dessa modalidade de educação, determinando que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.50).

Apesar da garantia legal, os(as) estudantes da EJA enfrentam desafios diários em seus estudos. Não basta a oferta de vagas na modalidade, mas propiciar condições de acesso, continuidade e permanência nos estudos. Segundo Freire (2008), somos seres incompletos, inacabados por natureza, em constante aprendizado de diferentes saberes, destacando o caráter de educação ao longo da vida, não somente nos ambientes escolares. Di Pierro (2005) complementa, ao considerar que essa educação compreende as “aprendizagens realizadas de forma sistemática ou incidental nas mais diversas práticas sociais, familiares, políticas, de trabalho, de informação, lazer e fruição cultural” (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

No Brasil, os índices de abandono e evasão escolar são muito altos, principalmente quando falamos de jovens. O principal motivo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), é a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%. Em relação aos gêneros, os dados apontam que 50% dos homens precisam trabalhar, 33% não têm interesse no estudo e 0,7% devido aos afazeres domésticos. Para as mulheres, 24,1% não têm interesse em estudar, 23,8% por motivo de gravidez e trabalho e 11,5% devido aos afazeres domésticos.

2 JUSTIFICATIVA

Na tabela abaixo, percebe-se que o abandono e a evasão escolar sofrem diferenças quando analisamos as regiões brasileiras, o gênero, a raça e a etnia dos jovens entrevistados. Pessoas pretas ou pardas, residentes no nordeste e norte brasileiro são as mais prejudicadas no processo de escolarização, evidenciando as consequências de uma história exploratória e racista. Os papéis sociais determinados pela sociedade também aparecem nos dados apresentados, justificando este artigo, uma vez que afazeres domésticos ou cuidado com os filhos (paternidade), não aparecem para os homens como possíveis causas do abandono ou evasão escolar, evidenciando que estas funções são exclusivas das mulheres, segundo a visão da sociedade patriarcal.

Tabela 1 - Abandono escolar em escolas brasileiras – 2019

Idade (anos)	- 13	14	15	16	17	18	+19
Total	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18
Homem	9	7,7	13,6	17,4	18	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Para Petersen (1999), o processo de subordinação feminina foi construído a partir da necessidade masculina de dominar as mulheres, cujo desejo estaria em transcender sua privação dos meios de reprodução da espécie. Saffioti (2004) defende o uso do conceito de patriarcado, pois esse representa um tipo hierárquico de relação que está presente em todos os espaços sociais e que é uma relação civil e não privada. O patriarcado concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, possui uma base material e corporifica-se. Diz respeito a uma estrutura de poder que tem por base a ideologia e a violência. Logo, este sistema patriarcal e sua ideologia impregnam a sociedade e o estado, com discriminação de gênero, de raça, de etnia, classe social e orientação sexual.

3 OBJETIVO E METODOLOGIA

Considerando estas reflexões, o objetivo deste artigo é analisar os dados sobre abandono escolar de estudantes mulheres na EJA. Para isso, foram mapeadas dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O espaço temporal do mapeamento foi delimitado entre os anos 2011 a 2021, um recorte dos últimos dez anos de pesquisas produzidas sobre o tema. O período de consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foi de 20 a 24 de junho de 2021. A catalogação e leitura dos títulos foi realizada no dia 20 de junho de 2021. A leitura dos resumos e de 5 trabalhos completos foram realizadas entre os dias 21 e 24 de junho de 2021.

Foram utilizados três descritores para o mapeamento das Teses e Dissertações. No descritor “Gênero”, foram encontrados 602 trabalhos, sendo 444 Dissertações e 158 Teses. No descritor “Educação de Jovens e Adultos”, foram encontrados 405 trabalhos, sendo 306 Dissertações e 97 Teses. No descritor “Abandono Escolar”, foram encontrados 17 trabalhos, sendo 13 Dissertações e 4 Teses. O quadro abaixo contém os resultados dos descritores utilizados.

Quadro 1 - Descritores explorados no BDTD

DESCRITOR: “ABANDONO ESCOLAR”			
Autor	Título	Nível	Ano
Jaqueline Freitas Azevedo	Da maternagem aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA.	Mestrado	2017
Jaqueline Creisy Carvalho Milbradt	“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado	2017
Flavia Maria Cavallo Pfeil	Abandono escolar compulsório de meninas: Trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade.	Tese	2020
DESCRITOR: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”			
Autor	Título	Nível	Ano
Bárbara Gonçalves Ivanov	A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem.	Mestrado	2019
Efigênia Alves Neres	Histórias que se cruzam na EJA: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional.	Mestrado	2020
Janaína Bueno Bady	Violências de Gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil.	Mestrado	2019
Jaqueline Freitas Azevedo	Da maternagem aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA.	Mestrado	2017
Kelly Maria Gomes Menezes	“Agora é a minha vez de ir pra escola!”: os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza – CE.	Doutorado	2017
Samira de Moraes Maia Vigano	Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização.	Doutorado	2019
Nilda Gonçalves Vieira Santiago	Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber.	Doutorado	2020
DESCRITOR: “GÊNERO”			
Autor	Título	Nível	Ano

Janaína Bueno Bady	Violências de Gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil.	Mestrado	2019
Jaqueline Creisy Carvalho Milbradt	“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado	2017
Laura Antunes Campos Carvalho	Experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da rede pública de Educação de Jovens e Adultos em São João Del Rei - Minas Gerais.	Mestrado	2018
Ludimila Corrêa Bastos	Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA.	Doutorado	2017

Fonte: Autoria Própria, 2021.

No quadro 1, catalogamos as Teses e Dissertações que se aproximavam do objetivo do artigo, a partir da leitura dos títulos e dos resumos. Alguns trabalhos aparecem em mais de um descritor, evidenciando que a produção científica sobre o tema proposto ainda é limitada. Após leitura preliminar, refinamos a pesquisa e selecionamos duas Dissertações e 3 Teses para a leitura completa. A abordagem metodológica é pesquisa bibliográfica de autores e autoras contemporâneos, que discutem sobre os conceitos de Gênero, EJA e Abandono Escolar, além dos trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a discussão dos dados.

4 DESENVOLVIMENTO

A Educação é um direito constitucional garantido a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros. No cotidiano escolar não percebemos cuidados com aqueles que abandonam ou evadem a escola, gerando uma população excluída deste direito. Pelissari (2012) considera a “evasão” um “ato solitário”, cuja responsabilidade é do aluno, desconsiderando os motivos internos e externos ao seu afastamento. Ferreira (2007) denomina abandono escolar, o fracasso das relações sociais, que se expressa na realidade desumana vivenciada pelo aluno em seu cotidiano. Pensar nas causas do abandono escolar compromete toda a estrutura educacional do país, desde a falta de políticas públicas para garantir o acesso e permanência destes estudantes, até a estrutura e metodologia adotada nas escolas. Quando falamos do abandono escolar de estudantes mulheres na EJA já estamos considerando que, por motivos diversos, estas não conseguiram ter acesso ou dar continuidade aos seus estudos na idade adequada. Assim, trazem marcas de fracasso escolar, de situações de discriminação e/ou preconceitos, de concepções históricas sobre a responsabilidade da mulher com a família e filhos, do imaginário de que as mulheres não precisam estudar tanto quanto os homens e outras demandas que sobrecarregam estas estudantes.

Todas estas questões emergem a partir da construção histórica sobre o papel social da mulher, relacionado às concepções de gênero e seus desdobramentos. Para Butler (1999), as realidades sexuais e de gênero relacionam-

se entre si, uma vez que as identidades sexuais dos indivíduos passam a ser construídas a partir da maneira de como vivem a sua sexualidade. Assim, essas pessoas constituem suas identidades de gênero conforme são identificadas social e historicamente como masculinas ou femininas (LOURO, 1997). Entende-se por patriarcado,

Organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquétipo viril) (COSTA, 2008, p. 34).

Para Saffioti (1992) e Costa (2008), a delimitação do público e do privado, potencializada pelos mitos, crenças e histórias, vem tornando verdades absolutas e inquestionáveis o lugar da mulher e do homem na sociedade, legitimando a relação hierárquica do poder entre os gêneros. Segundo Saffioti (1992), as instituições de poder legitimam os estereótipos sexuais, por meio de características definidas como específicas do gênero feminino: delicadeza, dedicação e dependência. Enquanto características de: força, virilidade, coragem e independência são apresentadas como virtudes do gênero masculino. Essa educação, limitante e disciplinadora para as meninas e estimulante e incentivadora para os meninos, constrói um imaginário coletivo onde os papéis sociais são definidos e a subordinação da mulher é naturalizada. Confrontar esta concepção consiste em enfatizar características comuns aos seres humanos, homens e mulheres, como: seres racionais e emotivos, corajosos e receosos, fortes e fracos, de acordo com as situações vivenciadas. Na quebra de paradigmas, os papéis sociais podem ser escolhidos, a partir de suas realidades, desejos e perspectivas e deixam de ser pré-determinados pelo gênero (COSTA, 2008).

Pensando nesta transformação social, o conceito de gênero também precisa de reconstrução. Para Scott (1990) “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 86) e complementa afirmando que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 88) que se desenvolvem nas relações sociais. Com base nestas reflexões não fica difícil de compreender o porquê de tantas mulheres abandonarem os estudos. Em seu imaginário, a família, a educação dos filhos, os afazeres domésticos, o desejo do companheiro que a mulher não estude são mais importantes do que os seus sonhos, interesses e projetos. Essa submissão permanece muito presente no nosso cotidiano e nos ambientes escolares ela fica ainda mais evidente, principalmente na modalidade da EJA. Os trabalhos que foram pesquisados para compor este artigo, abordam algumas questões sobre esta construção social dos papéis de homens e mulheres e apontam possíveis causas para o abandono escolar de estudantes mulheres, nesse contexto de histórica dominação e submissão.

A dissertação de Bady (2019), “Violências de Gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, Sul do Brasil”, tem como objetivo geral analisar o impacto das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou em vulnerabilidade pessoal e social, no contexto de uma escola pública municipal de EJA de Ensino Fundamental de Porto Alegre, sul do Brasil, escolhida por acolher muitas mulheres vítimas de violências de gênero. A pesquisa abordou os conceitos de corpo e violência, gênero e sexualidade, identidades de gênero e de violências de gênero, conforme a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Para Bady (2019), as violências de gênero causam consequências emocionais, sociais, cognitivas e comportamentais no cotidiano das alunas, sendo fatores de risco para os seus desenvolvimentos. A autora também aborda que a construção social do papel da mulher está no imaginário destas alunas, perpetuando a condição de submissão.

Estão na condição de mulheres subestimadas e subalternizadas pelos homens que lhes atribuem apenas funções do universo doméstico, desestimulando o desenvolvimento de outras competências sociais para além deste universo. Muitas delas carregam em seus imaginários a figura masculina como provedora e protetiva, envolvendo-se com homens pela premência de sentirem-se protegidas nas ruas e providas em suas necessidades básicas de sobrevivência (BADY, 2019, p. 12).

Sobre as consequências da violência na aprendizagem, Bady (2019) afirma que os problemas pedagógicos são: “expressão oral comprometida, dificuldades na escrita, na resolução de problemas, no raciocínio lógico-matemático, na interpretação de textos, na sequência de fatos; infrequência escolar” (Bady, 2019, p. 26). Esta constatação nos traz a violência de gênero como uma das possíveis causas para a infrequência e o abandono escolar de mulheres que historicamente têm seus corpos vistos como objetos pela sociedade. Entre as considerações finais, a autora sinaliza que “a escola acaba descumprindo o seu papel ao não abordar os conteúdos de educação sexual de forma mais abrangente, contribuindo para a ignorância dessas mulheres nas questões relativas à sua sexualidade” (Bady, 2019, p. 104).

Na pesquisa “Da maternagem aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA”, a autora Azevedo (2017) traz como objetivo geral conhecer as trajetórias escolares de mulheres/mães, a fim de verificar quais dificuldades e desafios de permanência desses estudantes em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Três Lagoas-MS, na modalidade de EJA. Azevedo (2017) argumenta que as histórias narradas pelas alunas são marcadas pelo abandono escolar, devido à necessidade de auxiliarem no sustento da família, e em seguida o casamento e a maternidade.

Diante desse cenário, as mulheres passam a distanciar-se do desejo de retornar aos bancos escolares, pois o casamento e a maternidade são elementos carregados de ranços do patriarcado. Duas das entrevistadas enfrentaram dificuldades com o marido para retornarem à escolarização, porém seis são apoiadas pelo esposo. Para elas, a educação tornou-se algo irrealizável, já que, por sua vez, os discursos acerca do ser mulher definiram a educação como impossibilidade (AZEVEDO, 2017, p. 88).

Na conclusão, a autora aponta que, mesmo com todos os desafios enfrentados por essas mulheres, a maioria busca na escolarização uma maneira de conquistar a emancipação e o empoderamento feminino. Também ressalta que a modalidade da EJA precisa adequar as práticas pedagógicas para atender as especificidades das estudantes que trazem seus saberes, traumas, vivências para o cotidiano escolar. Arroyo (2017) “a EJA é espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços sociais dos coletivos sociais, sexuais, raciais de coexistência de identidades” (ARROYO, 2017, p. 24).

Na Tese de Pfeil (2020), “Abandono Escolar compulsório de meninas: Trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade”, a autora faz uma reflexão com base em autoras feministas descoloniais e antirraciais sobre a permanência da lógica colonial de submissão das mulheres e manutenção do trabalho doméstico vinculado às raízes escravocratas. Com o objetivo de analisar as especificidades do dito “abandono escolar” de meninas da rede pública, a autora aborda a manutenção do pensamento patriarcal nas relações de trabalho doméstico, onde meninas podem parar de estudar para atender as necessidades de renda das famílias, enquanto os meninos continuam seus estudos, vinculados ao trabalho.

Operando na colonialidade, a educação também pode desempenhar um papel importante neste processo. Ao (re)produzir discursos e práticas que reforçam os papéis sexuais, perpetua a ideia de que a escolarização é secundária para as meninas, contribuindo para o abandono escolar (PFEIL, 2020, p. 24).

No trabalho desenvolvido por Menezes (2017) para a sua Tese “Agora é a minha vez de ir para a escola!: Os desafios na educação de mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza-CE”, a autora reflete sobre a falta de políticas públicas para garantir os direitos da população feminina velha e as causas do abandono escolar destas mulheres ao longo da vida. A partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a autora ouviu o relato de alunas da EJA com mais de 60 anos e acompanhou suas dificuldades, perspectivas, sonhos e memórias. A necessidade de abandonar a escola para cuidar dos irmãos, dos afazeres domésticos, para casar, para contentar o companheiro que não concordava com a permanência das mesmas na escola, foram alguns fatores apontados

para justificar o abandono. Na conclusão, Pfeil (2020) pontua a desconstrução de paradigmas coloniais, machistas e raciais e a ampliação das garantias legais de cumprimento dos direitos à educação para mulheres de todas as idades, sinalizando que o protagonismo da mulher em diferentes áreas da sociedade.

Por fim, na pesquisa da Tese “Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação: um estudo com educandas/os da EJA”, Bastos (2017) explora entrevistas com estudantes que atuavam como trabalhadoras domésticas. As maiores dificuldades indicadas por essas mulheres e suas colegas, na condição de alunas da EJA foram: cansaço da tríplice jornada diária (trabalho, escola e tarefas domésticas); falta de condições financeiras para pagamento de passagem de ônibus até a escola; dificuldade para encontrar pessoas para cuidarem de seus filhos para que pudessem frequentar as aulas; pouco recurso financeiro para lanche ao fim do dia. A autora também aborda a aceitação dessas mulheres sobre as tarefas a elas imputadas.

Chamou-nos a atenção, a presença de elementos que evidenciavam um discurso de naturalização de algumas atribuições assumidas como femininas dentro da sociedade. Elas interpretavam os desafios como sendo o papel social da mulher, cabendo a elas aceitá-los, parecendo não tomar consciência da condição social e historicamente desigual imposta à mulher, especialmente, à mulher pobre e negra (BASTOS, 2017, p. 18).

Nos relatos das estudantes mulheres, o trabalho doméstico não remunerado desde a infância está relacionado com a busca do trabalho doméstico remunerado na fase adulta. A maioria destas mulheres eram negras, indicando que as questões de gênero e raça estão imbricadas. A autora pontua “que uma construção social diferente de relações de gênero é possível, ainda que à margem dos discursos hegemônicos” (BASTOS, 2017, p. 32). Nas considerações finais, a autora conclui que a totalidade das entrevistadas acreditam que os afazeres domésticos e de cuidado pertencem às mulheres e às meninas e pontua que “o cansaço decorrente da extensão da jornada de trabalho situa-se em seus discursos como a maior dificuldade apontada para permanecerem na escola” (BASTOS, 2017, p. 179).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, observamos que a sociedade brasileira mantém enraizada a cultura colonial, racista e patriarcal. As mulheres que participaram das pesquisas são de vários estados brasileiros, com faixas etárias diferentes, mas que reproduzem com naturalidade a submissão da mulher no contexto social. Como percebemos nos relatos das autoras, muitas mulheres buscam na EJA uma possibilidade de ascensão social, o resgate de sonhos, a oportunidade de serem ouvidas e um futuro mais promissor. Porém, a carga emocional e de trabalho colocada sobre essas mulheres fazem com que muitas, mais uma vez, abandonem a escola e os sonhos de um amanhã diferente.

A reconstrução social das relações de gênero precisa passar pela escola. Os currículos escolares, especialmente da EJA, não podem ser mais omissos às questões de gênero, raça e sexualidade. A formação permanente de educadores/ras para que possam se aprofundar teoricamente nos temas destacados é urgente. Oportunizar a fala àquelas que nunca foram ouvidas, pode ser um caminho para a tomada de consciência destas estudantes. Perpetuar a naturalização da submissão e subalternação das mulheres é a essência da sociedade patriarcal. Romper com esta naturalização é o desafio da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vista mais justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, J. F. Da maternagem aos Bancos Escolares: Desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 124 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.
- BADY, J. B. Violências de Gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Porto Alegre, Sul do Brasil. 2019. 133 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, 2019.
- BASTOS, L. C. Trabalho Doméstico, relações de Gênero e Educação: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 126-150.
- COSTA, A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, Especial_ out. 2005.
- FERREIRA, A. T. B. Ler e escrever são também uma questão de gênero. In: LEAL. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**, de 15 Jul 2020. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio | Agência de Notícias, 2020.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MENEZES, K. M. G. “Agora é minha vez de ir para escola!”: Os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza, CE. 2017. 196 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- PELISSARI, A. L. O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- PETERSEN, A. T. Discutindo o uso da categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero. **Gênero por escrito: saúde, identidade e trabalho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 15-39, 1999.
- PFEIL, F. M. C. Abandono escolar compulsório de meninas: Trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade. 2020. 217 p. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SAFFIOTI, H. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O., BRUSCHINI, C. (orgs.) **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 183-215, 1992.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990.

O CENÁRIO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cristiane Pozzebom

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

O ambiente universitário contemporâneo encontra-se em constantes, profundas e rápidas transformações. Nos últimos anos, compreendendo a necessidade de se reinventar e impulsionadas pelas diversas mudanças da sociedade, as instituições de educação superior, no Brasil e no mundo, foram ressignificando seu *modus operandi*. O discurso e a prática presentes nestas organizações concebem a adoção de estratégias e ações que buscam atender às contingências dos contextos sociais em que estão inseridas, promovendo a transformação social por meio de um modelo de gestão adaptativo e propositivo. Contudo, ele dá conta dos desafios e perspectivas da gestão universitária pós-pandemia?

A pandemia da Covid-19 foi um marco decisivo para as instituições de ensino superior (IES), por deflagrar inúmeras fragilidades em todo o mundo. Da mesma forma, os gestores se viram impelidos a tomar decisões e as implementar de forma ágil diante de uma realidade incerta, insegura e imprevisível. O período pandêmico foi, e continua sendo, um momento de adaptação e reinvenção, exigindo das IES a proposição e adoção de novas estratégias em um curto espaço de tempo, criando alternativas sustentáveis e possíveis para a realidade das instituições. Por outro lado, é um período incerto para o ensino presencial, sobretudo pelo crescimento do ensino a distância e por um ensino que requer a utilização mais efetiva de recursos tecnológicos digitais.

Diante do contexto apresentado, a presente pesquisa tem por objetivo expor aspectos críticos relativos aos desafios e perspectivas que se estabelecem no cenário da gestão da educação superior na inter-relação entre a universidade e a sociedade pós-pandemia. Logo a seguir, discutiremos o cenário da educação superior na contemporaneidade, destacando quais desafios emergem no cenário pós-pandêmico. Na sequência, serão discutidos os desafios e a necessidade de transformação, o papel dos gestores e as perspectivas na educação superior brasileira pós-pandemia.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL

Ao falarmos das universidades a conexão imediata que fazemos está relacionada ao ensino, pesquisa e à extensão. Porém, pode-se dizer que são instituições complexas que pressupõem um conjunto de estratégias, processos e recursos administrativos e acadêmicos, para que garantam o cumprimento de sua função social.

Neste sentido, as universidades, como instituições de educação superior, sempre estiveram focadas no desenvolvimento de processos e métodos acadêmicos, ensino e pesquisa voltados à produção de novos conhecimentos. Segundo Alvarez Sierra (2021), o conhecimento torna-se um valioso impulsionador da geração de benefícios econômicos e sociais e, este papel, de formação de profissionais e avanço do conhecimento sempre foi atribuído às universidades, desde o seu surgimento.

Para entender o contexto atual e os desafios da educação superior, é preciso voltar uma página e olhar

para a sua gênese que remonta à Idade Média (séculos XII e XIII) na Europa, e que foi decisiva para a produção de conhecimento e desenvolvimento das sociedades. Neste período, a ciência teve poucos progressos e os estudos eram dedicados às obras já escritas em detrimento da produção de novos conhecimentos, sobretudo em função dos custos e dos escassos manuscritos e que graças às universidades, foram multiplicados e tornam-se de uso corrente. Na origem, boa parte das universidades era controlada pela Igreja e pelo Estado, e mesmo com influência para mudar aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, a autonomia delas foi marcada por lutas e movimentos nem sempre pacíficos. Quanto aos recursos, os estudantes filhos de nobres pagavam taxas para estudar e os estudantes pobres prestavam serviço aos estudantes abastados para sobreviver e continuar os estudos. O que se pode destacar como mais relevante desse período, além da produção de conhecimento, foi a criação de sistema de ensino superior com uma organização administrativa e pedagógica (LAMPERT, 1997).

Já no Brasil, com a chegada da Família Real surgem as primeiras Escolas de Educação Superior em 1808, mas a evolução foi bastante lenta e o diploma profissional era para famílias de posses que ambicionavam cargos importantes e status social. A criação das primeiras universidades ocorreu somente no século XX, voltadas apenas para a formação profissional e eram controladas pelo Estado. A organização e o funcionamento das universidades brasileiras não sofreram mudanças significativas e perduram até os dias atuais (VIANA, 2021).

Falar das universidades, desde a sua origem até a época atual, é referir-se a instituições que se constituíram em prol das necessidades sociais. Afora isso, a escassez de recursos e de pesquisas estão presentes até a atualidade nas instituições, assim como a estrutura administrativa e organização do ensino que permaneceram, até o início do Século XX, sem sofrer alterações muito significativas (LAMPERT, 1997). Contudo, se as universidades sobreviveram e continuam relevantes é porque souberam adaptar-se em cada época e no momento atual, ascende a necessidade rever a sua atuação para que não fiquem alheias ao seu entorno e percam a liderança na formação de pessoas, produção e disseminação de conhecimento.

Conforme já mencionado anteriormente, desde o surgimento da educação superior as interferências no modelo de formação se deram nos aspectos político, ideológico e até religioso e, atualmente, está sendo preponderantemente impactada pelo aspecto econômico e tecnológico. É fato que as instituições estão imersas em um cenário complexo de rápidas mudanças, debates, retrocessos e avanços que definem o formato, estrutura, normas e dinâmicas de funcionamento, além de modificar a trajetória acadêmica dos estudantes e o trabalho docente.

É indubitável que os impactos econômicos pré e pós-pandemia pressionaram para a mudança, mas o impacto - no que diz respeito aos concorrentes, produtos e métodos - aceleraram a ruptura no ensino tradicional. A educação a distância, que antes da pandemia acumulava críticas e dúvidas sobre sua qualidade e efetividade, foi ganhando novo formato e credibilidade quando as instituições enviaram seus professores e estudantes para casa e passaram a ministrar as aulas pelo ensino remoto. Assim, a aceitação e o crescimento da educação a distância, em decorrência das experiências vividas durante a pandemia, está ao mesmo tempo ampliando as possibilidades e agravando a crise.

Um dos exemplos da abertura para novos formatos são os cursos da área da saúde que resistiam ao ensino online. Contudo, durante a pandemia, atividades como atendimento psicológico ou consulta médica online foram sendo aceitas. O Ministério da Educação (MEC), que regula o ensino superior no Brasil, já reconhece cursos da saúde que antes eram impensados a serem ofertados a distância ou em formato híbrido, com aulas presenciais e de aprendizado à distância conjugados. Assim, se abre o debate sobre a oferta e o futuro do ensino presencial tanto nas instituições públicas como também privadas (GOMES, MELO, GARRIDO, 2022).

O momento atual em que a educação superior se encontra não pode ser colocado única e exclusivamente

na conta da crise econômica ou da crise sanitária. Os fatores são os mais diversos, como a entrada de grandes conglomerados educacionais com fins econômicos no Brasil, competindo com preço e abrangência; abertura para o ensino digital; distância e carência dos estudantes que não têm acesso ao ensino presencial e migram para o ensino a distância e diminuição das políticas de financiamento estudantil. Somado a esses fatores, os programas *nanodegree*¹⁴ estão se expandindo e os provedores estão entrando em um mercado tradicional do ensino superior, a educação baseada em crédito e tempo estão retrocedendo. As empresas, por sua vez, que antes buscavam a formação para seus colaboradores estão criando seus próprios programas de educação corporativa, customizados a suas necessidades, assim as instituições de educação superior vão perdendo espaço (GOMES, MELO, GARRIDO, 2022; LEVINE, PELT, 2021).

3 DESAFIOS EMERGENTES E A NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

A Pandemia da Covid-19 deixará não somente o legado sob o ponto de vista da saúde pública, mas a chaga sobre o número de vidas ceifadas e que a humanidade ainda tenta compreender e elaborar. Ela deixará também profundas transformações nos campos econômico, social, tecnológico e principalmente no educacional, objeto deste estudo.

Neste sentido, o debate em relação ao futuro da educação superior vinha acontecendo bem antes da pandemia. Seus temas eram pautados pelo crescimento da educação a distância, pela escassez de matrícula, pelas mudanças regionais, declínio da taxa de natalidade e aspectos econômicos que vem impactando, desde 2008, decorrentes da “Grande Recessão” (DELBANCO, 2022). Ainda segundo o autor, esses fatores impactam não somente o setor privado, como o setor público nos Estados Unidos. No caso do setor público, o financiamento caiu 40% em muitas universidades, em contraste com outras que as doações são significativas atraindo estudantes estrangeiros. Já nas universidades privadas, as dificuldades financeiras vêm se agravando, mesmo com alunos pagantes, as receitas vêm diminuindo em função de descontos para atrair mais matrículas, ao passo que os custos vêm aumentando.

Segundo Delbanco (2022), são acentuadas as disparidades de recursos entre universidades, isto significa que 95% das faculdades e universidades recebem doações de recursos que equivalem 1% do que é doado à universidade de Harvard. Estudantes com mais recursos, cerca de 1%, acessam as melhores universidades enquanto os estudantes de baixa renda têm tido dificuldade de ingressar no ensino superior e viram os recursos advindos de subsídios públicos diminuir. As dificuldades financeiras dos estudantes e a diminuição de financiamentos fazem com que as matrículas também diminuam e muitas instituições que dependem delas terão dificuldades de se manter solventes.

Gemelli e Cerdeira (2020), retratam o contexto das universidades de Portugal que haviam sofrido perdas na década anterior, entre os anos de 2010 e 2015, tendo se recuperado de 2016 a 2019. Com a pós-pandemia do Covid-19, a crise econômica afeta as universidades que dependem de receitas geradas com o pagamento de mensalidades e, sobretudo, de receitas provenientes de estudantes estrangeiros. Esta modalidade vinha crescendo nas instituições portuguesas e em 2019/2020, receberam 60 mil estudantes estrangeiros.

No Brasil a realidade não é diferente. Em 2022, o ensino superior teve corte de R\$1 bilhão afetando as instituições públicas com a redução de investimentos em infraestrutura e insumos, dificultando a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nas instituições privadas a taxa de evasão entre 2020 e 2021, no ensino presencial e a distância, ficou em torno de 36,6%, comprometendo a receita e os investimentos (LÜDER, 2022).

14 Nanodegree: se trata de um tipo de formação mais curta que um curso de graduação. Os cursos nanodegree possuem aulas com menor tempo e conteúdo mais diretos e ao invés de diploma gera certificado.

Além dos desafios do ponto de vista econômico, a educação superior se defronta com a necessidade célere de mudanças que já se identificava bem antes da pandemia e que com esse advento foram potencializadas, como por exemplo: decréscimo de egressos do ensino médio; mudança do perfil do aluno ingressante que acessa o ensino superior; diminuição nos recursos para financiamento estudantil; disputa acirrada no mercado educacional privado com concentração de mercado no poder de grandes grupos educacionais; aumento de cursos a distância e esvaziamento dos presenciais; transformação dos empregos exigindo novas competências entre outros fatores que vem exigindo reposicionamento estratégico das instituições..

No que diz respeito ao perfil dos jovens ingressantes em cursos de graduação, está um sujeito cada vez mais conectado, nascido e criado no cerne da cultura digital e que ao mesmo tempo tem o desafio de buscar uma formação que possibilite atuar em um mundo do trabalho complexo e incerto. Nesse contexto, emerge a necessidade de repensar e remodelar os currículos e diretrizes curriculares nacionais (DCNs) que convergem para as necessidades do mercado e da sociedade. O acesso às informações foi facilitado pela internet e pelos diversos aplicativos, a exemplo dos *smartphones*, que durante a pandemia se tornou principal instrumento para o acesso às aulas online e fez diminuir as resistências ao ensino remoto demonstrando que o aluno pode ter autonomia para acessar os conteúdos.

Assim, é possível construir um currículo com menor carga horária teórica e com viés por competências e práticas aplicadas, assim como as pesquisas devem estar voltadas à solução dos problemas sociais. Somente dessa forma se tem ambiente propício para o desenvolvimento de inovações e de tecnologia, além de profissionais preparados para esse ambiente. Disso decorre a necessária interação entre o mercado produtivo e a universidade, conforme defende Longo (2021). Para Knobel (2021), às universidades deste século está posto que “[...] se aproximem da sociedade e estreitem suas relações com os diversos grupos que a compõem” (KNOBEL, 2021, p. 68). Essas não podem mais isolar-se como templos absolutos do saber sob o risco do isolamento e do não reconhecimento da sociedade como instrumento de mudança.

Dentre os diversos fatores que pressionam a transformação da educação superior, é fato que a diminuição da taxa de natalidade, e por consequência decréscimo de egressos do ensino médio, é considerável indicador para as universidades brasileiras e estrangeiras. Se considerarmos as 2.457 instituições de educação superior, somadas às 19.6 milhões de vagas especialmente pelo EaD (13,5 milhões) e a diminuição de jovens que buscarão por uma graduação, principalmente pelo fator econômico, pressionará as instituições a buscar novos caminhos (BRASIL, 2022).

Nos últimos anos, e agravado pela pandemia, as instituições privadas sofreram com a evasão dos seus estudantes e com o número de matrículas retraindo, o que fez aumentar ainda mais a lacuna entre elas. Conforme dados do Semesp, no Brasil, em 2021, o número de estudantes que evadiram do ensino superior foi 36,6% e, em 2020, foi de 37,2%. Este cenário agravou ainda mais a situação financeira das instituições que constatarem a diminuição da receita ao passo que as despesas se mantiveram e muitas se foram obrigadas a cortar os custos de operação. Entre os estudantes que se viram impelidos a trancar as matrículas prevalecem aqueles que trabalham para pagar a mensalidade e muitos desses perderam seus empregos. Soma-se a isso, a falta de infraestrutura tecnológica para acompanhar as aulas remotas, além dos problemas relacionados à saúde mental como ansiedade e depressão, que também aumentaram com a pandemia e o isolamento social (LÜDER, 2022; DELBANCO, 2022).

Outro desafio para as instituições brasileiras se refere à disputa acirrada do mercado educacional privado com concentração de mais de 60% nos grandes grupos educacionais e com o maior número de matrículas nos cursos de educação a distância. Assim, as instituições se deparam com mercado altamente competitivo no qual esses players competem com baixo preço nas mensalidades, logo expõe ainda mais aquelas que dependem da receita das

matrículas para se manterem e que não competem em volume, a baixarem também os valores das mensalidades (BIELSCHOWSKY, 2020). A estratégia que tem sido adotada, com vistas a equilibrar os custos e a receita, está em fazer cortes profundos no corpo docente e que, para Delbanco (2022), afetar a qualidade instrucional.

Ainda nesse contexto, a crise econômica tem provocado a migração dos estudantes dos cursos presenciais para cursos a distância. Em 2020, os cursos a distância tiveram um crescimento de 26,4% e a opção por cursos presenciais teve uma retração de 13,6% (RE; OKUMURA, 2022). Quando a pandemia migrou estudantes e professores para o ensino a distância, essa forma de ensino foi sendo desmistificada e mesmo os descrentes dessa modalidade sendo obrigados a vivenciarem a educação virtual por meio de aulas remotas, disciplinas on-line, laboratórios e simuladores virtuais, aplicativos e smartphone, tablets, entre outros. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram amplamente utilizadas, tanto para o trabalho quanto para a educação, para promover aproximação e a comunicação (LONGO, 2021; DELBANCO, 2022).

Se há necessidade de transformação da educação superior, a modalidade EaD mostra-se como uma possibilidade factível de acesso à universidade por muitos. O modelo tal como se apresenta também precisa sofrer transformações e deve considerar o perfil do aluno. O modelo assíncrono já não é mais suficiente e precisa levar em consideração a experiência e o aprendizado do aluno. Os tutores devem estar melhor preparados para que escolham as melhores abordagens, previsão de aulas síncronas de forma que os professores possam ajudar os estudantes a encontrar o seu caminho e descobrir os seus talentos (KNOBEL, 2021; LONGO, 2021; LEVINE, PELT, 2021).

Diante do contexto apresentado, o grande desafio da Educação Superior será conciliar as modalidades presencial e EAD no alinhamento com a qualidade e atenta ao desenvolvimento integral, personalizado e concentrado na experiência humana, em todas as suas dimensões.

4 O PAPEL DO GESTOR NA CRIAÇÃO DO NOVO CENÁRIO

Para entender o contexto da educação superior e a definição de estratégias para adaptar se neste cenário pós-pandemia, é fundamental refletir sobre o papel da gestão universitária. A crise econômica mundial que vem persistindo desde 2008 até a atualidade, agravada com a pandemia da Covid-19, trouxe perdas em todos os segmentos. Especificamente no mundo do trabalho, ocorreram modificações nas relações de produção determinadas especificamente pela “adoção de novas tecnologias e processos técnicos de trabalho sob a égide da quarta revolução tecnológica e do modelo de produção correspondente, a chamada Indústria 4.0” (GOMES; MELO; GARRIDO, 2022, p. 3). Esta realidade, segundo os autores, trouxe consequências como desempregos, inadimplências, informalidade entre outros impactos os quais a área educacional não está imune e sofre pressão de necessidade de mudança para garantir a sustentabilidade das instituições.

Neste ambiente, temos um papel importante para o enfrentamento das turbulências e as mudanças estratégicas, que é o papel do gestor universitário. Embora o tema central da educação superior esteja centrado no ensino e na aprendizagem dos estudantes, é inegável que em tempos de crise a gestão passa a ser tema com mesmo grau de relevância, pois as instituições com gestores capazes de analisar o cenário e tomar decisões arrojadas terão mais chance de se manterem.

Embora as transformações sociais e de mercado estejam aceleradas, os gestores universitários vêm sendo demandados a rever as estratégias para administrar receitas e despesas, portfólio de cursos e investimentos com olhar atento às tendências futuras da educação superior, sobretudo o impacto do digital nas formas de ensino. Segundo Levine e Pelt (2021), o modelo de educação superior que se apresenta tem o estudante como foco e não mais

as instituições, o aprendizado é mais importante do que o ensino e principalmente, ensino é predominantemente digital e não mais analógico, os conteúdos segregados ao invés de consolidados e os resultados da educação são fixos ao invés de estarem pautados em tempo e processo.

Para o enfrentamento destes desafios que exigem mudança de modelo atual, os gestores precisam, de acordo com Levine e Pelt (2021):

- a) ter ciência de que a crise da educação superior não desaparecerá e abandonar a crença de que as instituições, antes tidas como sólidas e/ou tradicionais, não serão afetadas pelas mudanças;
- b) ter capacidade de analisar indicadores e as tendências do segmento, compreender o estágio que a instituição encontra frente às demais e as condições de adaptação às mudanças impostas pela tecnologia;
- c) atentar-se para as falsas tentativas de inovação adotadas como práticas atuais e propagadas como solução para a transformação das instituições;
- d) fazer um planejamento futuro de forma integrada entre a área administrativa e pedagógica para minimizar a negação e a resistência da necessidade de mudança.

Se os gestores enfrentam as pressões externas que exigam ações de mudanças que modificam substancialmente o modelo da educação superior, também enfrentam pressões internas que oferecem resistência à mudança. Para Levine e Pelt (2021), lutar contra a resistência das pessoas contribuirá para o insucesso e, ao invés de fazer com que todos acreditem, será mais eficaz incentivar e recompensar aqueles que adotam novos modelos para que esses convençam outros provocando uma segunda onda. Assim, ter um planejamento de curto prazo, elaborado pelas áreas estratégicas da instituição, e criando um ambiente de confiança, possibilitará que esses gestores tenham êxito neste tempo de incertezas.

As estratégias para contornar as dificuldades não perpassam somente pelo corte de custos de investimentos e insumos, mas também têm sido repensados os modelos de contratação dos colaboradores, sejam eles técnicos administrativos ou docentes. No que se refere ao trabalho administrativo, em algumas áreas, já se observa, nos últimos anos, a terceirização dos serviços como segurança e higienização. Com a crise, os gestores se viram impelidos a adotar essa estratégia em outras áreas, como por exemplo, terceirização de profissionais de tecnologia da informação (TI) para desenvolvimento de projetos específicos, reduzindo assim a equipe orgânica. Neste escopo, inclui-se também a contratação de professores por horas trabalhadas (horistas) e sem vínculo empregatício direto com as instituições.

Outro movimento observado é a substituição de atividades de gestão que antes eram desempenhadas por docentes e que passaram a ser desenvolvidas por profissionais técnico administrativos, os quais têm custo valor/hora inferior ao pago aos docentes. Estas são estratégias adotadas com vistas a buscar o equilíbrio financeiro, uma vez que o comprometimento maior da receita refere-se à folha de pagamento. Nesse aspecto, ainda não se pode mensurar quão efetivas essas ações se tornarão a longo prazo e se haverá comprometimento na qualidade do ensino.

A ampliação de níveis e modalidades de ensino é um dos caminhos para adequar-se às demandas de mercado e, não apenas de graduação, especialização, mestrado e doutorado, mas em seu portfólio as instituições terão um leque de opções de cursos técnicos e cursos rápidos.

A transformação das instituições deve concentrar-se na experimentação e reforma, de dentro para fora, do ensino tradicional com foco em reparar o modelo existente. Avaliar a qualidade dos recursos pedagógicos e investir em uma infraestrutura que seja compatível com o modelo adotado pela instituição. Ainda, os esforços dos gestores

devem estimular a inovação e vincular o ensino mais estreitamente com o trabalho e a carreira. Conectar-se com o mercado e possibilitar que o estudante que tenha acesso à educação no momento certo, uma educação em qualquer tempo e em qualquer lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior, desde sua origem, passou por várias mudanças ao longo da história e foi adaptando seu modelo em cada tempo, mantendo sua relevância nos avanços científicos e na formação do capital humano. Estamos vivendo mais um desses momentos em que está sendo exigida a revisão do modelo vigente não só no campo pedagógico, mas também na forma de fazer a gestão destas instituições. Neste sentido, fica evidenciado que os esforços empreendidos pelos gestores, alinhados às necessidades institucionais e às demandas do mercado, permitem o desenvolvimento de uma instituição dinâmica, participativa, sustentável e alinhada às contingências da contemporaneidade.

O objetivo deste ensaio foi trazer à luz reflexões acerca da necessidade de realizar transformações profundas na educação superior para que essa cumpra com o seu propósito de formar profissionais alinhados às necessidades sociais. Também, analisar que mudanças foram exponencializadas pós pandemia, mas que já estavam postas anteriormente. Neste processo, a leitura de cenário e as estratégias adotadas pelos gestores poderão determinar o sucesso ou o insucesso das instituições. Além disso, fica evidenciado que a modalidade de ensino a distância é reconhecida como um modelo viável, mas que precisa ser aperfeiçoado levando em consideração a necessidade de respeitar a forma de aprender e de ensinar e o contato com os professores.

Avançamos no conhecimento compreendendo que ensino e aprendizagem são os elementos principais a serem observados. Do mesmo modo, a gestão tem papel fundamental em garantir as condições, recursos e as pessoas para realizar as mudanças e os avanços necessários.

Apesar da necessidade de acompanhar as mudanças, o desenvolvimento e a atualização dos processos e métodos acadêmicos, econômicos e de interação social das instituições não podem deixar de levar em consideração a regionalidade, a identidade e a sua própria evolução. O profissionalismo e a criatividade das pessoas que atuam nas instituições serão decisivos para propiciar ambientes e recursos com vistas ao desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico, fatores imprescindíveis para a competitividade e sustentabilidade da educação superior.

Por fim, sugerimos a continuidade da pesquisa com atenção para um modelo de educação a distância que leve em consideração os aspectos relacionados à qualidade da educação superior decorrentes de um ensino digital que minimize a presença docente.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ SIERRA, Y. Modelo de gestión universitaria complejo. **Horizontes**: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, v. 5, n. 17, 195–206, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.167>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 241 - 271, jan/abr. 2020. DOI 10.21573/vol36n12020.99946. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v36n1/1678-166X-rbpae-36-1-0241.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília. MEC, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- DELBANCO, A. The university crisis. **Nation**, v. 314, n. 4, 2022. Disponível em: <<https://search.ebscohost.com>>. Acesso em: 24 mai. 2022.
- GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L. COVID-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. **ResearchGate**, aug. 2020. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/343658710>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- GOMES, S. dos S.; MELO, S. D. G.; GARRIDO, F. A. Z. Educação superior na América Latina em tempos de crise. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**, v. 30, n. 31, p. 1-12, 2022. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.14507%2Fepaa.30.7265>>. Acesso em 01 mai 2023.
- KOIKE, B. Número de alunos em cursos técnicos pode crescer 25% com oferta em faculdades privadas. **Valor Econômico**, Florianópolis, 6 maio 2022. Disponível em: <<http://glo.bo/3PuOlpz>>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- KNOBEL, M. **Reflexões sobre educação superior**: a universidade e seu compromisso com a sociedade. São Paulo: Blucher, 2021. Disponível em: <www.minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LAMPERT, E. A universidade da Idade Média à época atual. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, p. 69-81, 1997.
- LEVINE, A.; PELT, S. V. **The great upheaval**: higher education's past, present and uncertain future. Baltimore: Johns Hopkins University, 2021.
- LONGO, C. Educação superior pós-pandemia: uma janela para o futuro. **Ensino Superior**, São Paulo, 2 j. 2021. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-superior-pos-pandemia-opinio/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- LÜDER, A. Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021. **Educação**, 02 jan. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- MINHOTO, M. A. **Educação a distância ameaça qualidade de cursos privados**. São Paulo: FEPESP, 2022. Disponível em: <<http://fepesp.org.br/noticia/educacao-adistancia-ameaca-qualidade-de-cursos-privados/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- RE, Í. L.; OKUMURA, R. Na pandemia, Brasil tem mais calouros em graduações a distância do que no presencial pela 1ª vez. **Terra Educação**, São Paulo, 18 fev. 2022. Disponível em: <<https://bityli.com/nvJwoD>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- SEMESP. Os desafios do Ensino Superior. São Paulo, set. 2021. **Educação Superior em Pauta**, 1º Temporada. Episódio 2. Podcast. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/podcasts/os_desafios-do-ensino-superior-privado/>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- VIANA, S. A. A. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021., 22-24, set. 2021. **Anais....** [S.l.]: UFS, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.10.03>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

O ESTUDO DA ORIGEM DA VIDA E QR CODES: RESSIGNIFICANDO O ENSINAR E O APRENDER NO NOVO ENSINO MÉDIO

Tieli Cláudia Menzel

Marlete Teresinha Gut

Cledes Antônio Casagrande

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, prevê a reestruturação do percurso formativo dos estudantes do Ensino Médio em escolas públicas e privadas (BRASIL, 2018). É o Novo Ensino Médio que, em muitas escolas brasileiras, está sendo implantado em 2022. Uma das principais propostas é que haja uma correlação entre o contexto e as vivências sociais dos estudantes e as metodologias de ensino e de aprendizagem, sendo importante que o professor utilize de uma linguagem interativa com tecnologias digitais (PORTO, 2006). Nesse sentido, o presente texto, no formato de relato de experiência, tem como objetivo descrever uma prática pedagógica sobre as teorias de origem da vida, realizada com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, no itinerário formativo Prepara Mais Ciências da Natureza, no Colégio La Salle Medianeira da cidade de Cerro Largo/RS. Os estudantes, divididos em trios, receberam 13 desafios sobre as teorias de origem da vida. Para auxiliar na resolução do desafio, foram distribuídos pela escola 16 *QR codes* com pistas sobre experimentos, cientistas e/ou teorias. Em alguns casos, a indicação levava os estudantes para realizar uma atividade em outro ambiente da escola, como por exemplo o laboratório de ciências. Entendemos que a prática pedagógica atendeu aos objetivos propostos, uma vez que os estudantes foram participativos, demonstrando terem compreendido os contextos históricos de cada experimentação, bem como a teoria desenvolvida. Vale destacar que, nesse caso, a aprendizagem foi significativa, pois os alunos foram sujeitos ativos e protagonistas na construção do conhecimento. Dewey (2002), corrobora com este pensamento ao afirmar que é preciso construir práticas pedagógicas mais ativas e proporcionar atividades sintonizadas com o contexto social. Essa experiência nos leva a acreditar que metodologias ativas e a inserção congruente de artefatos digitais oportunizam experiências significativas de aprendizagem (SCHLEMMER; BACKES, 2008).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jul.2022.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. [Livro originalmente publicado em 1900].
- PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Rev. Bras. Educ**, v. 11, n. 21, p. 43-57, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaverso: novos espaços para a construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 519-532, maio/ago. 2008. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834014.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

O FAZER ARTÍSTICO NA INFÂNCIA

Geórgia Ramos de Medeiros dos Santos

Judite Sanson de Bem

1 INTRODUÇÃO

Quando tive a oportunidade de cursar Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), pude ter um contato mais íntimo com as práticas de ensino adotadas pelos professores do pré-escolar da rede municipal de ensino da cidade de Araranguá/SC, e isso despertou o interesse pelo tema do presente artigo: “O fazer artístico na infância”, dando ênfase às linguagens bidimensionais e tridimensionais, já que as mesmas refletem o contexto em que as crianças estão inseridas e sua maneira de ser e estar no mundo.

Neste ambiente, foi possível perceber o quanto as crianças são seres únicos, cheios de energia, alegria e com uma vontade enorme de viver. Observou-se ainda que, por muitas vezes, estes seres são incompreendidos pelos educadores, que não atendem aos seus desejos primordiais, com o uso de métodos ineficazes em sala de aula, pois o que os educandos mais desejam é aprender brincando, com coisas que lhes despertem curiosidade e prazer.

Os estímulos dos professores nesta etapa são importantes para o futuro das crianças. Nesta idade, os alunos ainda não se apropriaram por completo da escrita e da leitura, suas produções se focalizam nas linguagens bidimensionais (desenho, pintura, recorte e colagem e gravura) e tridimensionais (construções e esculturas).

Ressalta-se que muitas vezes a disciplina arte é vista com descaso pelo corpo discente, docente e pelos pais, que consideram um lazer ou passatempo em sala de aula, desmerecendo o seu valor na construção da identidade dos alunos. A arte pode estimular todos os sentidos dos educandos, visto que suas diversificadas linguagens aliadas às suas vastas possibilidades de criação, permitem ao aluno experimentar várias maneiras de se relacionar com o próximo e principalmente passando a conhecer-se melhor, aceitando suas diferenças e particularidades.

O que fomenta a pesquisa é o seguinte problema: Quais propostas de trabalho são oferecidas pelos professores de arte da rede municipal de Araranguá aos alunos do pré-escolar?

Para investigar e estudar o problema apresentado, se faz necessário apontar algumas questões norteadoras: os professores da RMA possibilitam aos alunos do pré-escolar a experiência em práticas artísticas bidimensionais e tridimensionais? Que suportes e meios são oferecidos aos alunos para a confecção de suas produções? O que é feito com os trabalhos dos alunos depois de prontos? Há um espaço adequado para as aulas de arte? Qual a importância da arte e do fazer artístico na educação infantil?

Desta maneira, aliada ao corpo teórico e as respostas que surgiram com a realidade pesquisada, pretende-se atender ao objetivo geral desta pesquisa, ou seja, investigar e identificar na Rede Municipal de Araranguá quais linguagens plásticas são propostas aos alunos do pré-escolar. Tem como o propósito deste estudo, os seguintes objetivos específicos: verificar se no fazer artístico é enfatizado o bidimensional e o tridimensional e analisar qual a importância da arte e do fazer artístico na educação infantil.

Este trabalho está dividido em introdução, metodologia e um capítulo para o referencial teórico. Parte-se do pressuposto do que seria a importância da arte na educação infantil tendo como referência autores como Piloto, Barbosa, Stamm, Buoro e Arneheim. Na sequência a importância das produções artísticas na infância em duas e

três dimensões. Posteriormente, a análise de dados e por fim, as considerações finais.

Enfim, tal pesquisa tem como intuito levar ao conhecimento da arte educadores a importância do fazer artístico, tanto em duas como em três dimensões para o desenvolvimento pleno da criança na infância.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A arte na educação infantil e sua importância

Dentre as diferentes áreas de conhecimento que são disponibilizadas na escola, temos a disciplina de Arte, que favorece aos alunos significativos conhecimentos de maneira criativa e original. “A arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para construção humana” (PILLOTTO, 2007, p. 19). Assim, a mesma tem o poder de modificar e transformar o homem, em busca de uma interação do racional com o emocional.

Segundo Barbosa, 1999, p. 33:

Sem o conhecimento da arte e da história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Sendo assim, o professor de arte é responsável por esta mediação entre o acervo cultural e o seu desenvolvimento pessoal e coletivo. É importante possibilitar ao estudante o estudo das diversas manifestações artísticas, seus estilos, movimentos e artistas, para que possam assim, compreender as mudanças na forma de pensar dos diferentes tempos da história e das diversas civilizações.

O artista é dotado de uma emoção profunda, de um olhar aguçado e uma consciência estética invejável. Que busca expressar sua sensibilidade exacerbada por meio das artes, refletindo em suas obras o contexto em que está inserido.

Estamos rodeados de imagens dos mais variados tipos em nosso cotidiano, onde cada uma carrega dentro de si, significados e abordagens diferentes. Estas manifestações visuais devem ser decodificadas na escola, em prol de uma educação que favoreça a formação de indivíduos críticos e reflexivos do contexto em que estão inseridos.

Pelas múltiplas linguagens da arte, como música, dança, teatro, desenho, pintura, escultura, etc., a criança aprende a identificar o seu espaço e as possibilidades de comunicar-se com o entorno. Portanto, é preciso buscar na essência da educação pela arte a função de orientar as crianças nos aspectos cognitivos e sensíveis para que possam viver de forma harmoniosa e integrada com o seu grupo, expressando-se e apropriando-se de saberes significativos (STAMM, 2007, p. 32).

Proporcionar o conhecimento da arte é significativo para a socialização das crianças na educação infantil, já que estão se inserindo no mundo escolar e precisam se adaptar de forma satisfatória, para o bom andamento de toda a sua vida estudantil. Ao expressar-se por meio da arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta (BUORO, 2001).

Ao incentivar o aluno a conhecer as diferentes manifestações culturais das mais variadas sociedades, estaremos ampliando seu repertório imagético e cultural através dos quais ele aprende a analisar, observar, distinguir, perceber e criticar o mundo à sua volta.

Barbosa (2004, p. 34), reflete sobre os princípios que devem sustentar o ensino aprendizagem na disciplina

de arte, tendo como base “[...] um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados”. Tal proposta triangular baseia-se em três eixos para uma educação significativa em arte: o fazer artístico, a apreciação (leitura) dos objetos artísticos e a contextualização da produção artística.

2.2 Produções artísticas na infância

As atividades artísticas devem ir além de atividades mecânicas destituídas de significados, mas sim estarem aliadas ao lúdico, promovendo um aprendizado em que prevaleça a imaginação, a emoção e a autonomia. Devendo oportunizar a criança a ampliação de seu repertório e de suas experiências artísticas, instigando seu potencial criador e promovendo a interação com seu contexto, sem bloqueios ou barreiras, em busca de uma educação que valorize cada criatura.

[...] o fazer artístico das crianças sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização das suas experiências, numa compreensão cada vez maior de si própria e numa constante abertura de novas perspectivas do ser. Nesse sentido, as instituições educacionais possuem grande responsabilidade e muitos desafios. O primeiro deles é permitir que esse processo se dê por meio de ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, desenvolvendo, consequentemente, a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação (PILLOTTO, 2007, p. 24).

Nesse processo de criação a criança dialoga com o seu contexto, reformulando suas ideias e pensamentos, expressando-se e interagindo tanto por linguagens bidimensionais quanto tridimensionais. Amplia assim seu conhecimento cognitivo e sensível, contribuindo para sua edificação pessoal. Ao oportunizar às crianças o contato com múltiplas linguagens da arte estará enriquecendo sua bagagem existencial, renovando e modificando suas formas de pensar e criar, incrementando suas fantasias e sonhos.

[...] o olho e a mão são o pai e a mãe da atividade artística. Desenhar, pintar e modelar constituem tipos de comportamento humano, e pode-se supor que eles tenham se desenvolvido de dois tipos mais antigos e mais gerais de tal comportamento - movimento expressivo e descritivo (ARNHEIM, 1995, p. 61).

A criança ao experimentar a linguagem pictórica e plástica, utiliza-se de seus sentidos em sua criação e estas produções estão muito além de um simples movimento motor sem significado explícito, já que estas atividades estão estritamente ligadas a fatores expressivos, refletindo assim seu estado mental e ao mesmo tempo descritivo, ou seja, estão intencionalmente e visualmente representando algo, que muitas vezes pode parecer sem sentido e desconexo.

Por isso uma educação significativa em arte na infância deve estar pautada em diversificadas linguagens artísticas, tanto em duas como em três dimensões, disponibilizando ao aluno para a sua prática artística inúmeros materiais, instrumentos, suportes e meios, ampliando desta maneira as possibilidades do fazer artístico neste início de carreira escolar.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa por ter sido feita por meio de interpretações com abordagem no conhecimento a base de “significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos” (CRESWELL, 2007, p. 35).

De acordo com os objetivos gerais desta pesquisa, é possível classificá-la como exploratória, pois segundo

Gil (202, p. 14), esta “tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. E também descritiva já que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, 2007, p. 114), ou seja, o pesquisador estudará uma determinada realidade sem envolver-se.

Segundo os procedimentos técnicos, a mesma é uma pesquisa de campo. Os autores Barros e Lehfel (2000, p. 75), exemplificam que o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”. O universo em que escolhemos para a referida pesquisa é o pré-escolar das escolas e creches municipais de Araranguá, em especial seus referidos professores de arte.

Para realizar este estudo usou-se como instrumento de coleta de dados o questionário e as perguntas nele contidas foram abertas, pois “dão mais liberdade de resposta, proporcionam maiores informações”. (LAKATOS, 200, p. 137). Foram disponibilizados questionários a oito professores que lecionam a disciplina de arte para o pré-escolar na RMA, e apenas seis aceitaram participar desta pesquisa.

Como as perguntas foram abertas, dificilmente poderão “ser tabuladas e precisam ser agrupadas, por semelhança, para serem analisadas” (LAKATOS, 2000, p. 137).

4 ANÁLISE DE DADOS

Com o intuito de respondermos a indagação anterior e adentrarmos ao objetivo geral proposto, analisamos os questionários que foram distribuídos a seis professores de arte da RMA.

Diante de tais respostas percebemos que os mesmos enfatizam em suas aulas as produções artísticas em que as duas dimensões prevalecem, já que dos seis entrevistados, apenas uma afirmou usar com frequência as esculturas e construções, por meio de argila massinha de modelar, massinha de trigo, barro de areia e sucata. Os demais professores afirmaram usar esporadicamente tal linguagem artística, e quando a empregam oferecem somente massinhas de modelar aos alunos.

Já quanto às linguagens bidimensionais, os seis professores disseram usar com frequência tanto o desenho, o recorte e colagem e, a pintura. Nenhum promove práticas em que há o uso da gravura e suas possibilidades. Quanto aos suportes e meios, todos relataram usar com frequência o papel sulfite, variando com cartolina, papel pardo ou papelão. Já quanto aos meios oportunizam apenas o lápis de cor, lápis grafite e giz de cera e quanto aos meios molhados usam apenas a tinta guache, somente uma professora usa com assiduidade os meios molhados, pois possui sala de arte. A partir de tais respostas, infringimos a um dos objetivos específicos, que visava verificar se no fazer artístico é enfatizado o bidimensional e o tridimensional.

Em 1977, Lowenfeld já se pronunciou sobre o desprezo pelos cadernos de colorir como um recurso que arrasava a criatividade e autonomia das crianças, e ainda encontramos uma professora que oferece esse tipo de proposta a seus alunos.

Constatamos que todo professor de arte expõe o trabalho de seus alunos, colaborando para a valorização e autoestima do corpo discente. E que apenas um dos seis possui sala de arte, dificultando assim o trabalho do professor desta área que necessita de um espaço que proporcione liberdade para os alunos criarem, já que muitas vezes a falta de recursos e comodidade pode inibir a expressão artística do aluno.

Também somente uma professora se aventura com constância das propostas que envolvem a temida “sujeira”, como argila e tinta, que é a professora que dispõe de sala de arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa constatamos que a arte é importante na educação infantil, já que a mesma promove transformações nas crianças tanto na esfera do sensível como do cognitivo, ou seja, a união do intelecto e do emocional fazem parte da arte e educação. O aluno que tiver a oportunidade de contar com educadores de arte conscientes de que seu desempenho em sala de aula faz toda a diferença no desenvolvimento infantil, encontrará um ambiente digno e favorável para o seu crescimento físico, social, intelectual e sentimental.

É no espaço das aulas de arte, por meio do fazer artístico, que a criança materializa seus pensamentos, sonhos, imaginação e criatividade, já que ao experimentar novas maneiras e possibilidades diversificadas de se expressar o aluno encontra uma atmosfera livre de preconceitos e bloqueios, podendo ousar em suas criações artísticas.

O aluno, por meio da arte e do fazer artístico, domina e expande sua imaginação e criatividade, reconhecendo o seu valor na sociedade e aceitando suas diferenças e particulares, ao mesmo tempo em que também aprende a interagir com o próximo e a respeitá-lo.

Tal pesquisa contou com a coleta de respostas dos professores da Rede Municipal de Araranguá que responderam um questionário que continha 10 perguntas, fica claro que no ensino da educação infantil do município prevalecem as linguagens bidimensionais em detrimento das tridimensionais, e que a pintura por meios molhados, também são pouco oportunizadas aos alunos.

Esta pesquisa chega ao fim de modo satisfatório, já que por meio da coleta e análise dos dados foi possível aliar teoria e realidade (RMA). Muitas constatações se deram no decorrer do estudo, mas considero de extrema importância que as escolas e creches da rede municipal de Araranguá proporcionem aos seus professores de arte um ambiente mais propício e adequado a prática artística, ou seja, uma sala de arte com os recursos e materiais necessários ao pleno desenvolvimento infantil.

E para finalizar, considero que o mais importante na disciplina de arte, em comparação com as demais, é que a produção artística do aluno é fruto de sua própria imaginação e criatividade, reflexo de seu interior e de seu contexto exterior, não havendo certo ou errado, gabaritos e respostas para o seu produto final.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARNHEIM, R. **Arte & Percepção Visual**. Uma psicologia da Visão Criadora. São Paulo: Pioneira, 1995.
- BARBOSA, A; M. T. B. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. Porto Alegre: Perspectiva, 2004.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: Propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990. 102 p.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Ed. Cortez, 1996. 160 p.

- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- JAPIASSU, R. O. V. Criatividade, criação e apreciação artística: a atividade criadora segundo Vygotsky. *In*: VASCONCELOS, M. S. (org.). **Criatividade - psicologia, educação e conhecimento novo**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.
- PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. M. A. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992.
- PILOTTO, S. S. D. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. *In*: PILOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.
- STAMM, E. O tridimensional no desenvolvimento infantil. *In*: PILOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 130-139.

O LÚDICO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Lucas Marques Duarte

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

Está escrita corresponde a um relato de experiência de um dos pesquisadores como Orientador Educacional (OE) que atua em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Neste relato são abordadas as experiências vividas pelo OE durante as intervenções realizadas junto a uma turma de 2º ano de uma escola da rede pública municipal. Justifica-se a construção da escrita e também a própria prática realizada, pois na referida escola, desde o início do ano de 2022 estão sendo significativas as brigas das crianças e das/os estudantes.

Sua construção se dá com base nas informações coletadas nos registros de orientações e conversas realizadas com as/os responsáveis legais das/os estudantes. Estes documentos são de acesso somente da Orientação Educacional da escola, devido ao sigilo das informações. Deste modo, neste relato serão apresentadas apenas as ideias de modo geral que levaram o Orientador Educacional a reflexão para realizar as intervenções. Além disso, foram escutadas/os as professoras/es e a partir desse processo elaboradas as intervenções com cuidado quanto à idade e necessidades de cada turma.

Ressalta-se que este relato de experiência opta por descrever a última prática realizada até o momento, no entanto, serão realizadas muitas outras no decorrer do ano de 2022, tendo em vista que a atuação do OE quanto à prevenção precisa ser continuada acompanhando o desenvolvimento das pessoas envolvidas, consolidando os objetivos propostos. Desta forma, buscou-se descrever sobre uma intervenção realizada em uma turma de 2º ano, pois houveram significativas mudanças comportamentais das/os estudantes observadas pela professora titular, orientador educacional e supervisora pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasamento da prática profissional, com vistas a intervenção em tela, foi utilizado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) Lei nº 8.069 no que se refere ao desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, em seu art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Deste modo, oportunizou-se momentos que possibilitassem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social das crianças. Haja vista que a escola é um espaço de proteção integral, no qual precisa oportunizar momentos em que as crianças e adolescentes sintam-se acolhidos e possam ser escutados para fins de se constituírem enquanto cidadãos e cidadãos, bem como sujeitos psíquicos.

Ainda mais, direcionado pela a BNCC (2018), explorou-se valorizar as formas de significação e expressão das subjetividades e identidades sociais e culturais, tal como conhecer e explorar diversas práticas de linguagem,

para que as/os estudantes conseguissem direcionar seus desconfortos emocionais para o dito, simbolizando ou sublimando e não deslocando para o real (agressão física/verbal). Para Françaia (2007, p. 90): “O ser que verbaliza um apelo é um ser que está no nível da linguagem, isto é, integrado a um sistema simbólico, e é esse que possibilita o seu desenvolvimento enquanto homem.”

Neste sentido, as práticas com a turma citada, teve a finalidade de movimentar e construir formas das/os estudantes usarem outros recursos psíquicos, mais desenvolvidos e não tão primitivos como a agressão, para isso, inicialmente, propiciou-se momentos de escuta e abertura para vínculo com vistas de promover futuras aprendizagens. Deste modo, De Carvalho, Rolón e Melo, (2018, p. 469) apontam que: “quando existe esse vínculo afetivo na sala de aula os educandos se expressam melhor e demonstram afetividade para com os professores. O vínculo afetivo entre professor e aluno é tarefa contínua, objetivando melhorar o sistema educacional”.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como descritivo e qualitativo, do tipo relato de experiência, seus dados se referem a prática do pesquisador como Orientador Educacional, tendo como base os registros de sua atuação profissional, assim como observações do dito e não dito das/os estudantes. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006) a pesquisa qualitativa tem como características: explorar os fenômenos em profundidade; os significados são extraídos dos dados e não se fundamentam na estatística.

Por ser descritiva, de acordo com Gil (2008, p. 42): “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. Sendo assim, refere-se ao relato dos fenômenos experienciados pelo OE, e análise de suas anotações de seu Diário de Atividades¹⁵.

A intervenção foi feita em uma turma de 2º ano de uma escola da rede pública de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os temas abordados foram selecionados mediante apresentação das demandas, por meio da escuta das/os professoras/es da escola, dos quais destaca-se como eixo principal violência e comportamentos inadequados no ambiente escolar.

4 RESULTADOS

A presente seção do estudo destina-se a relatar, de forma detalhada, como ocorreu a intervenção junto às/aos estudantes. Optou-se por descrever o processo desde o *rapport* inicial até a intervenção, no entanto, após houveram outras atividades como manutenção de vínculo e continuidade do processo iniciado com as/os estudantes.

4.1 Rapport inicial e a formação de vínculo com a turma

Após as escutas das/os professoras/es quanto aos comportamentos violentos das/os estudantes, planejou-se uma sequência de intervenções, divididas em momentos semanais. Cabe aqui descrever a importância de escutar as/os profissionais da educação, uma vez que essas pessoas lidam com muitas outras diariamente, e ainda, muitas dessas são crianças e adolescentes, ou seja, pessoas que estão em desenvolvimento. Diante disso, cita-se Souza e Meireles (2018, p. 292): “a narração da experiência, imersa em estruturas de significações produzidas, insere-se em

15 Diário de atividades é um caderno utilizado pelas/os Orientadoras/res no município, para fins de consultas e análises dos atendimentos realizados.

um campo de realidade fronteiriça, implicando, de um lado, o sujeito que narra e, do outro, o sujeito que escuta”.

Então, por que escutar as professoras/es é tão significativo? Para fins de compreender de maneira genuína o que essas pessoas estão sentindo em relação aos estudantes que convivem. No processo de ensino, para que haja a aprendizagem significativa, é imprescindível que se constitua um processo chamado de transferência, da qual possibilita o afeto de ambas as partes. Neste viés, Souza e Oliveira (2020, p. 261) corroboram expressando que:

[...] a escuta amorosa, inocente, sem preconceitos e livres de julgamentos, sem juízos de valor, estando totalmente desarmado para acolher as informações, que servirão para construção de seu planejamento, dará ao professor/a melhores condições de compreender as relações, que se possam estabelecer no setting da sala de aula.

A partir da escuta das/os professoras/es, deu-se início ao *rapport inicial*: na primeira semana combinou-se com as professoras que atuam diariamente com a turma do 2º ano, que durante uma semana a turma receberia a visita do OE. Assim, a cada aviso ou levantamento de frequência o OE reforçava questões de comportamentos não violentos, até que o mesmo junto com as professoras anunciaram a visita de um amigo que estava precisando de ajuda para lidar com uma situação de briga. Este amigo viria de um lugar muito distante na semana seguinte. Com isso, as professoras durante uma semana trabalharam com as/os estudantes as palavras: AMOR, BONDADÉ, TERNURA, UNIDADE e PACIÊNCIA, tendo como base a expressão ALOHA¹⁶, palavra havaiana para proferir amor.

4.2 Intervenção

Para que fosse realizada a intervenção optou-se pelo uso da sala de multimeios, a fim de projetar uma apresentação em *slides* (ppt) sobre a palavra ALOHA e, o vídeo (*Lilo e Stich ela tocou em mim*¹⁷) sendo este um fragmento do filme “Lilo & Stich”.

A apresentação se deu na seguinte sequência:

1) *Frase: Um amigo que vem de muito distante...*

Neste momento foi possível retomar as falas realizadas durante a semana anterior e algumas das atividades construídas em sala de aula pelas professoras. Conforme a BNCC (2018, p. 38): “Brincar cotidianamente de diversas formas, [...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.”. Com vistas ao momento observado e as reações das/os estudantes do 2º ano, notou-se que o ambiente estava envolvido por uma atmosfera de imaginação e curiosidade o que possibilitou falas sobre experiências emocionais que iam ao encontro da temática do projeto. Algumas/uns das/os participantes narravam suas experiências de inimizades e desentendimentos no âmbito escolar. Com isso, reflete-se que a professora e o OE ocupavam um lugar de Sujeito Suposto Saber, uma vez que realizavam os manejos junto as/os participantes do projeto, e ainda partilhavam da escuta destas/destes estudantes.

2) *Imagem de planetas em um sistema solar.*

Neste momento, de maneira transversal, foi abordado com as/os estudantes questões concernentes à

16 Fonte: <<https://www.significadosbr.com.br/aloha>>

17 Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=viWSxhu1QY>>

disciplina de geografia. Com isso, foram trabalhadas as habilidades: “(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás. (BNCC, 2018, p. 279). Relacionando a imagem do sistema solar e dos planetas mais próximos, foi possível inserir no discurso a relação de distanciamento físico, que às vezes temos de algumas pessoas que conhecemos. Esta fala deu margem para que algumas/uns estudantes contribuíssem com dizeres sobre amigas e amigos dos jogos eletrônicos, as/os quais moram em outros estados.

3) *Frase: este amigo brigou com sua melhor amiga e ficou chateado...*

Por meio dessa frase, trabalhou-se a inclusão e diversidade, com vistas “a escola e a diversidade do grupo social envolvido.” (BNCC, 2018, p. 406). É possível e saudável ter amizades e relações interpessoais com todas as pessoas, indiferente de como elas são. Surgiu neste momento a fala de um estudante, indicando que o *Stitch* era um extraterrestre e não poderia ter a amizade de uma pessoa humana. Com base nisso, a professora pediu para que todas e todos cantassem a música que estavam ensaiando durante a semana anterior (combinação do início do projeto). Finalizando esta etapa com explicações sobre as diferenças, que cada pessoa tem, sendo isso o mais rico de se conhecer e ter amizades com todas e todos.

4) *Frase: ele pediu ajuda da profª e ela pede a ajuda de vocês...*

Com este pressuposto, possibilitou o envolvimento das/os educandas/os com a necessidade da/o outra/o, tendo como base a representação lúdica do personagem em questão. Além disso, trabalhou-se a busca criativa de recursos para resolução de problemas. Tocante a BNCC (2018, p. 37) entende-se que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Nesta perspectiva, o brincar viabiliza aprendizagens que contribuem ao desenvolvimento integral das crianças, logo com o uso da fantasia, do vídeo, falas acolhedoras e os enlances realizados com os/as estudantes, foi possível gerar afetos e provocar ideias sobre a resolução de conflitos.

5) *Imagem: nave espacial do personagem.*

6) *Apresentação do vídeo (estudantes descobrem neste momento quem é o personagem).*

As etapas 5 e 6 da intervenção atrelam a curiosidade estimulada nas/os estudantes, sob este ponto de vista Silva (2020, p. 12) descreve que: “[...] tomar consciência do desconhecimento motiva os estudantes (aprendizes) a buscar mais conhecimento.”. Sendo assim, promover e estimular as crianças e as/os adolescentes, também é oportunizar novas aberturas ao saber.

7) *Após o OE foi chamado pela diretora, enquanto as professoras davam continuidade na atividade e retorna com a fantasia do personagem Stitch.*

8) *O personagem interagiu com as/os estudantes e (elas/eles) deram dicas de como retomar a amizade com sua amiga.*

Este momento foi surpreendente, tanto para o OE, como também para as/os estudantes, notou-se nas expressões faciais que o imaginário tornou-se real, o lúdico teve seu espaço assertivo para todas e todos as/os envolvidos. Seguindo esta ideia de que “o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.” (COUTINHO; NASCIMENTO, 2020, p. 506).

9) *Em seguida todas e todos foram convidadas/os para fazer parte da equipe “guardiões da amizade” e estender a mensagem de ALOHA para as demais turmas da escola.*

10) *Por fim, todas e todos ganharam Bottons personalizados com a imagem do personagem, as/os identificando como guardiões.*

Para Sintra (2018, p. 6): “A aprendizagem acontece através de projetos, onde as crianças pesquisam e procuram respostas às suas questões e problemáticas, partindo dos seus interesses e vivências.” Em continuidade, as/os estudantes na semana seguinte da intervenção passaram nas turmas da escola anunciando o que aprenderam e esperavam das pessoas que a frequentam. Assim, puderam conscientizar mais pessoas, resultando na elaboração de um projeto para a Feira de Ideias intitulado como “*Não à violência e comportamentos inadequados no ambiente escolar*”.

Foi notória a felicidade das/os estudantes em terem espaço de escuta e fala sobre questões emocionais e comportamentais, reforçada pelo sentimento de pertencimento que envolveu todas e todos da turma. A partir disso, por meio do interesse do OE e da professora titular em dar continuidade nas intervenções com as/os estudantes com a mesma temática, a turma foi convidada a participar da Feira de Ideias. Com isso, foram selecionadas/os três estudantes, sendo um deles público alvo da educação especial, devido ao laudo de TEA Transtorno do Espectro Autista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência objetivou descrever sobre uma intervenção realizada com estudantes do 2º ano de uma escola pública da rede municipal de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Após a intervenção foram evidenciadas significativas mudanças nos comportamentos das/os estudantes com maiores interações entre si, bem como menos agitação na sala de aula e redução de brigas.

Ainda, com a produção de vínculo entre o OE e as/os estudantes possibilitou-se escutas individuais com mais confiança, gerando compartilhamentos de sofrimentos mais expressivos. Além disso, conforme o relato dos familiares as/os estudantes tiveram mudanças comportamentais em suas relações na própria família, o que foi possível perceber na entrega de boletins do segundo trimestre (reflexo nas notas).

Por fim, ressalta-se que as intervenções e produções junto as/os estudantes são imprescindíveis no trabalho

da Orientação Educacional, uma vez que possibilita espaço de acolhimento, escuta e fala. Logo, é possível ser no discurso da/o outra/o e ter um espaço de pertencimento no social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 04 de jul de 2022.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- COUTINHO, D. J. G.; NASCIMENTO, K. A. de L. S. do. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 5056-5065, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6529>>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw, 2006.
- DE CARVALHO, E. A.; ROLÓN, J. C. C.; MELO, J. S. M. Os vínculos afetivos na construção do ensino aprendizagem. **ID on line. Revista Multidisciplinar e de psicologia**, v. 12, n. 39, p. 469-488, 2018. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1005/0>>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- FRANÇÓIA, C. R. O simbólico e a clínica psicanalítica: o início da teoria lacaniana. **Revista AdVerbum**, v. 2, n. 1, p. 87-101, 2007. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/Vol2_1/o%20simbolico%20e%20a%20clinica.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- SILVA, T. S. da. Recursos educacionais abertos: a curiosidade como motivação para a aprendizagem. 2020. **TCC (Ciências Sociais)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220129>>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- SOUZA, M. R. dos S.; OLIVEIRA, C. de. Psicanálise e educação: a transferência na educação infantil. **Ciência & Trópico**, v. 44, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1878>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A ACESSIBILIDADE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DA IN/EXCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CANOAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Cláudia Micheli Schorn

José Luís Ferraro

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar os possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes da rede pública do município de Canoas, Rio Grande do Sul, durante o período de ensino emergencial remoto em face da pandemia de Covid-19. Nestes termos, deseja jogar luzes sobre como os profissionais da educação (gestores educacionais e professores) entendem quais foram os prejuízos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem acumulados por estes estudantes no referido período.

O contexto vivenciado com a disseminação do SARS-CoV-2, vírus causador da Covid-19 demonstrou o despreparo mundial para o enfrentamento de emergências sanitárias. A gravidade da infecção cujo desfecho, anterior à chegada das vacinas, indicava uma considerável mortalidade, impôs o isolamento social como medida para evitar o contágio da doença, o que causou uma ruptura abrupta no cotidiano quando se trata de considerar as diferentes formas de interação e convívio social motivados de pelos modos de interação presencial.

Com as escolas não foi diferente. As instituições de ensino tiveram que suspender suas aulas, passando a seguir as orientações previstas em protocolos da OMS (Organização Mundial da Saúde) e do Ministério da Educação (MEC), e uma constante tentativa pela busca de estratégias dentre as quais, o ensino remoto emergencial figurava entre elas (de maneiras diferentes, considerando as distintas realidades socioeconômicas de cada escola), a fim de substituir as aulas presenciais no intuito de minimizar os impactos que o isolamento social imposto pela pandemia causava sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, levando em consideração o cenário apresentado, justifica-se a pertinência do tema, uma vez que cidades em todo o Brasil e no mundo, tiveram que buscar soluções, adaptações no campo educacional, sendo que em algumas, foi possível modificar os canais de comunicação/informação em relação à comunidade escolar, fazendo-se a opção por meios virtuais, momento em que jogam-se luzes sobre as tecnologias educacionais, consideradas ferramentas mais apropriadas para tal momento dentre as escolas que puderam lançar mão das mesmas.

Entretanto, políticas públicas de ensino fragilizadas, a heterogeneidade de crianças e jovens que frequentam a rede escolar e a não disposição desta de uma estrutura material ou de formação de pessoal com competências mínimas, seja para o manejo, seja para a implementação efetiva do ensino remoto (UNESCO, 2021), atravancaram o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

A partir de tais premissas, o objetivo deste trabalho incide em analisar os possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes de escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas, na visão dos profissionais da educação que acompanharam de perto este processo no período do ensino emergencial remoto, a saber: coordenadores educacionais e docentes.

No que concerne aos aspectos metodológicos, este trabalho se insere em um paradigma fenomenológico por tratar-se de uma pesquisa qualitativa. Ainda, trata-se de uma pesquisa narrativo-fenomenológica porque ao escutar estes profissionais da educação sobre o período, busca a construção de uma matriz, de uma grade de inteligibilidade para a compreensão do que significou a educação, mais especificamente, os processos de ensino e aprendizagem, no período supracitado nas escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas (CRESWELL, 2014).

Para tanto, serão entrevistados 30 profissionais da educação, considerando gestores educacionais e docentes da Rede Municipal de Educação de Canoas, que responderão um questionário de perfil e uma pergunta aberta que será analisada considerando técnica da análise de arquivo de inspiração foucaultiana, proposta por Júlio Groppa Aquino (AQUINO, 2022; AQUINO; DO VAL, 2022), considerando o arquivo que será analisado, o documento que será produzido a partir do que os professores falam sobre o período.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino remoto emergencial e a in/exclusão digital dos alunos da rede pública

A crise causada pela pandemia da Covid-19 destacou uma realidade que nos traz para um debate sobre a Educação Básica no Brasil e o planejamento referente ao acesso às tecnologias educacionais para o ensino remoto emergencial em algumas escolas públicas. É sabido que as aulas destas instituições de ensino foram dispensadas das aulas presenciais ainda no mês de março de 2020, tendo que se organizar emergencialmente para oferecer os conteúdos aos alunos. Em algumas destas escolas, isto conseguiu ser feito de maneira on-line, como definido pela Medida Provisória nº 934/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e legitimado pelo Parecer CNE/CP nº 05/2020 de 28 de abril de 2020 – homologada pelo Ministério da Educação (MEC) – orientando quanto a reorganização do calendário escolar, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo e o cômputo das atividades não presenciais como horas aulas.

O parecer em questão nos incita a buscar propostas que não aumentem a desigualdade, utilizando as tecnologias digitais de informação para criar formas de minimizar as desigualdades de aprendizados – em que pese saibamos que esta premissa por si, já é um fator de desigualdade e exclusão, pois o acesso às tecnologias não é uma realidade à toda população brasileira. Isto pode ser percebido quando algumas escolas conseguiram disponibilizar apenas folhas de exercícios que deveriam ser buscadas pelos responsáveis nas escolas e entregues depois de realizadas pelos estudantes em suas casas; momento em que novas atividades eram retiradas, em um processo que passou longe do uso de tecnologias educacionais no âmbito cibernético.

Em que pese a ideia deste parecer era assegurar aos alunos de todo o território nacional as mesmas oportunidades, a ingenuidade da ausência da crítica e o desconhecimento da realidade brasileira o fizeram – com razão – ser alvo de duras críticas, pois o mesmo construiu um falso cenário de inclusão. Para Veiga Neto (2011, p 125) a inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. No entanto, no atual cenário de estudos remotos percebemos uma falsa inclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Esta ausência de preparo do governo para enfrentar uma pandemia, trouxe impactos para todos os segmentos da educação, onde o ensino remoto emergencial foi disforme, mas aqui em especial para a Educação Básica, nos mostra uma educação in/excludente para alunos e professores da rede pública de ensino, pela falta de acesso às tecnologias digitais, a não consideração de suas realidades e a privação de apoio devido a comunidade escolar como um todo. Para Leite e Ribeiro (2012, p. 175),

O Brasil tem uma taxa de exclusão digital grande, pois a educação brasileira ainda sofre sérios problemas relacionados à inserção e utilização das TICs. Ainda existe uma série de deficiências que precisam ser superadas para se conseguir alcançar os resultados esperados.

A in/exclusão é caracterizada pela falta de acesso a priori às tecnologias educacionais, ou seja, à desigualdade no acesso que com o estouro da pandemia – via Parecer CNE/CP nº 05/2020 – passa a ser solução para mitigação do problema, ou seja, passa a ser a saída indicada para alguns. Nestes termos, há que se falar em in/exclusão porque ao mesmo tempo em que são as formas hegemônicas que definem os grupos excluídos, são estas mesmas forças que definem e quem, dentre estes, poderão ser incluídos, como Veiga Neto e Lopes, ressaltam:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípios, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida. Não afasta a sombra da exclusão (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 958).

A lógica da in/exclusão corresponde a um jogo de saber-poder e verdade que se rebate no interior de uma economia política a serviço de formas específicas de governmentação. Logo, verifica-se a atuação governamental (neste de caso do governo estatal) em relação ao da população escolar, da condução das condutas; entendendo-se como governmentação todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros (Foucault, 1995, p. 244), como o resultado deste poder colocado em funcionamento para a educação e o acesso às tecnologias. Assim, sem debates coletivos e democráticos podemos estar assistindo a uma tragédia anunciada, atingido uma parcela significativa da população escolar ativa no Brasil, sendo eles, alunos das escolas das redes públicas que em sua maioria são moradores das regiões periféricas, alunos do campo, da educação especial, da EJA, da educação indígena e quilombola, acentuando-se práticas de in/exclusão digital na educação dos alunos, afetando assim sua autonomia frente ao ensino remoto emergencial adotado pelo governo do Brasil.

3 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados relacionados à pesquisa que será empreendida, por meio do presente projeto, estão relacionados à análise do planejamento realizado pelos gestores educacionais e professores, no que concerne ao acesso às tecnologias educacionais à disposição aos estudantes durante o ensino remoto emergencial, nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Canoas, no período pandêmico.

Ainda, espera-se evidenciar e compreender os elementos envolvidos na produção de políticas e práticas que resultaram em processos de in/exclusão digital desses estudantes; visto que podem haver diferentes limitações – como a falta de formação e aparatos tecnológicos fundamentais aos discentes que garantissem seus acessos às aulas online em suas residências, devido a discrepância de realidade sociocultural das crianças e jovens brasileiros em idade escolar.

Ao se tratar deste novo contexto de educação no Brasil, é inegável investigar quais as implicações desses impactos da in/exclusão digital no processo de aprendizagem dos alunos da rede pública, à luz do governmentação, tendo como desafio verificar a curto e a longo prazo, o quanto a falta de acessibilidade às tecnologias educacionais neste período pandêmico, serão sentidos por estes alunos, no que se refere à autonomia, autoestima, defasagem de desempenho, reprovação e evasão escolar nas escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A discursividade educacional contemporânea: uma aproximação exploratória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e08804, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8804>>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- AQUINO, J. G.; DO VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200041&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 jun. 2022.
- BRASIL. **Medida Provisória n.934**, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 20 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.5/2020**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. M. **Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis, Revista Internacional de Investigação em Educação**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 5 set. 2021.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v.20, pp. 121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em: 5 set. 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 5 set. 2021.

POLÍTICA PARTIDÁRIA E PEDAGOGIAS DE GÊNERO: A VIOLÊNCIA SEXUAL E DE GÊNERO DAS RUAS PARA A ESCOLA E VICE VERSA

Beatriz Floôr Quadrado

Denise Regina Quaresma da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar as violências sobre gênero e sexualidade na educação escolar, com base na experiência docente e relatos de professores na rede de Sapucaia do Sul. As categorias de naturalização sobre sexo e gênero, a colonização do conhecimento e o bolsonarismo na repercurssão da opressão sobre os corpos nos dias atuais serão fundamentas para entender as construções de sentidos entre a rua e a escola nas formações das masculinidades e feminilidades para o cenário atual. Este é um recorte de tese em andamento que busca problematizar sobre o que é aceito e/ou negado no ambiente escolar diante da LGBTQIAPfobia e das designações de gênero. A investigação tem como contexto a educação formal escolar, mais especificamente, os anos finais do ensino básico da rede municipal de Sapucaia do Sul, cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza a análise de conteúdo em uma abordagem interseccional no que se refere a metodologia. A coleta de dados se dá por meio de entrevistas, pelas quais busca-se discutir as relações de gênero na educação da rede pública junto aos conflitos e formações que perpassam os educadores. A análise se faz sobre o contexto da história de colonização sobre gênero, sexualidade e conhecimento. Além, do cenário político que perpassa a perseguição aos professores, cortes na educação, sexismo, homofobia e racismo na pauta bolsonarista.

Inicialmente será abordada as relações e imposições nas naturalizações sobre gênero e sexualidades, levando em consideração a colonialidade e as políticas de performance nas construções das violências patriarcais e cisheteronormativas em nossa sociedade. O conceito de performatividade em Butler (2021) se faz como principal referência para compreender os processos atuais de permanências e rupturas no cenário das relações sociais e políticas no Brasil.

Depois a análise se fará sobre o Bolsonarismo e suas bases que impactam de maneira totalitária a vida em sociedade, especialmente, a educação. A pauta se dá em perceber a pedagogia da violência e o discurso de ódio que emana da sociedade e da política adotada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro. A educação se transforma junto aos projetos de governo, as falas do presidente, as medidas adotadas pelo Estado e o impacto sobre toda a sociedade. Por isso, se faz relevante analisar as construções nos ambientes escolares e o quanto estes se posicionam diante dos conflitos entre Estado, família e escola enquanto instituição reconhecida para uma educação para todos.

Em uma terceira etapa, este artigo busca trazer experiências docentes durante o período de 2018 em Sapucaia do Sul. Neste mesmo ano estava ocorrendo as campanhas eleitorais para presidência, momento destaque para a formação do bolsonarismo. O objetivo é perceber os impactos promovidos pelos discursos vigentes neste período junto aos comportamentos envolvendo toda comunidade escolar, estudantes e professores, além das intervenções políticas nas práticas pedagógicas.

Seguindo, posteriormente, para a análise de dados com referências à performatividade, ao sistema capitalista e ao Estado liberal como base das construções e opressões para o aparecimento de violências políticas e sobre a

educação no reflexo de comportamentos sociais.

Por fim, as considerações finais sobre a intenção de uma crítica sobre pedagogia de gênero e a violência política na formação da sociedade. Perceber as relações de poder envolvendo os discursos políticos e seus impactos na educação e formação de estudantes, além dos conflitos, barreiras e resistências para a construção de uma educação libertadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Política de naturalização e colonização sobre gênero e sexualidades

A heterossexualidade como norma hegemônica e universal é uma contradição que caracteriza as relações de poder em nossa sociedade, marcada por uma construção histórica sobre a sexualidade, segundo Butler (2018) a universalização é um instrumento de discriminação, racismo e exclusão. Esse processo de discriminação é institucionalizado a partir da família, pelos meios de comunicação, religião, legislação e escola. Um controle de vigilância reforçado nos discursos como construção de verdades sobre o normal e o anormal. As estruturas da colonização têm efeitos reais sobre gênero e sexualidades em uma construção binária, porém são questionadas por diferentes grupos e de várias formas. A oposição e subversão destas estruturas reagem a cisheteronormatividade. A formação do imaginário sobre gênero e sexualidades estão impregnados pela colonização, e, obviamente, sobre concepções racistas e capitalistas, onde o domínio se deu pela classificação de raça e de gênero, junto às subjetividades.

A dominação masculina em um mundo colonizado acaba por destruir o domínio feminino e qualquer possibilidade para além do poder cisheteropatriarcal sobre formas de vida outras. As medidas higienistas se firmaram sobre raça e sexualidade no século XIX como formas de controle. E a naturalização das sexualidades junto a biologia, higiene e saúde forjaram formas de dominação sobre corpos e comportamentos, como os papéis sexuais definidos sobre paternidade e maternidade, e, conseqüentemente, a condenação homossexual como anomalia (homossexualismo).

Os padrões estão relacionados a norma aceita pelo sistema social imposto em um modelo heterossexista, que está calcado na história elitista e colonizada no sul global. Vale destacar que a composição binária heterossexual e homossexual não contempla todas as realidades emocionais ou sexuais, ou seja, são definições limitadas que não levam em conta os cruzamentos e relações entre estas categorias. Gênero, sexualidades, raça e classe são reiterados no processo de uma performance repetida:

Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em formas de gênero, essa ação é uma ação pública. Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter conseqüências; na verdade, a performance é realizada com o objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito (BUTLER, 2016, p. 242).

A ideia de que o sexo é natural se materializa e toma sentido sobre o corpo, através de um processo regulatório contínuo do discurso e das relações sociais e de poder. Este discurso para ter efeito, precisa ser renovado temporalmente e vigiado, por isso ele não é estático e necessita ser reiterado. O reiterar é um sinal de que a materialização sobre o corpo nunca está completa, ou seja, são independentes das normas e revelam os limites da hegemonia criada (BUTLER, 2019).

A ideia de naturalização se mostra na lógica de uma performance: “assim como as superfícies corporais

são impostas como o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, que revela o status performativo do próprio natural” (BUTLER, 2016, p. 252). A heteronormatividade é uma imposição sobre as relações e para além da sexualidade e desejos, ela regula as normas sobre gênero. O corpo antes do visível e da anatomia, é tomado de significados políticos, com base na naturalização sobre o biológico. O corpo não é um marcador definitivo e limite das identidades, está ligado às experiências e relações sociais.

O comportamento sexual é constituído politicamente junto às ideias de controle, negação e aceitação. A sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2019, p. 11). No ambiente escolar, tais temáticas têm um compromisso com a política pública.

2.2 Educação e Política: bolsonarismo e a política performativa sobre gênero e sexualidades

A escola pública é um espaço e um ambiente de sociabilidades, em que as diferenças estão colocadas, bem como os padrões, que em muitos momentos são reiterados, repetidos e, então, performados. Nas escolas, as sexualidades e os diversos gêneros são categorizados e ao mesmo tempo silenciados em atividades e negação de fala, sendo que o motivo mais recorrente para esses silenciamentos é o medo das famílias e da administração escolar. Ao pensar o passado histórico de colonização, é possível perceber a transferência de responsabilidades, justificativas e decisões para o âmbito privado, restringindo o papel do Estado e das instituições de manter a liberdade individual.

Privatizar a sexualidade é uma lógica eurocêntrica e colonizadora, uma estratégia de naturalização e domesticação sobre gênero, sexo, prazer e desejo. Bem como os sentimentos de culpa em um viés cristão, uma forma de escapar e contradizer seu caráter social e político, portanto, público.

A esfera da sexualidade e do desejo, mais presente no chamado “currículo oculto”, ainda guarda por ser trazida ao discurso e ao debate como parte constitutiva do que aprendemos a compreender como mais íntimo, pessoal e, muitas vezes, o que nos é mais caro. Assim, valeria começar retirando a heterossexualidade da posição de sujeito universal neutro, perceber que os programas educacionais, as escolas, as ordens arquitetônicas são construídas numa perspectiva heterossexista, a qual faz valer a heterossexualidade compulsória e/ou a heteronormatividade por meios antes invisíveis de violências, das quais as mais óbvias e mortais têm sido progressivamente identificadas como homofobia (MISKOLCI, 2020, p. 62).

A formação sexual é uma construção social e transcendente a materialidade do corpo biológico. Esta construção recai nas relações de gênero e sexo, em que reproduzem simbologias e normatizam valores e comportamentos. As escolas, em uma ideia colonizadora, foram pensadas como meio de formação em que perpassaram diversas relações e poderes, ambientes construídos perante discursos sobre a sexualidade no controle dos corpos em uma ideia de educação como um meio de doutrinação de governos e até mesmo familiar.

As violências contra gêneros e sexualidades fora do padrão heteronormativo são apoiadas por um processo educativo e pedagogias da masculinidade. Miskolci (2020) denomina esta imposição da heterossexualidade de “terrorismo cultural”, uma violência que atinge toda a sociedade. As violências também se apresentam no ambiente escolar, seja pelas “piadas”, apelidos, punições e correções por parte de colegas, famílias, professores e equipe pedagógica. Quando não se permite e se silencia a educação sexual nas escolas, casos de abusos acabam se naturalizando, pois muitas vezes não se percebe as noções de consentimento, de prazer, de prevenção e das construções sociais sobre as sexualidades e desejos.

O contexto histórico recente sobre a eleição presidencial no Brasil, ocorrida em 2018, acabou repercutindo no tratamento da temática da sexualidade dentro das escolas, o que nos possibilita observar os usos políticos

partidários no campo da educação sexual. Assinalamos o conservadorismo que caracteriza a política brasileira pelo atual governo do país, em que a ministra dos direitos Humanos destaca a abstinência sexual como método contraceptivo, questiona o aborto para uma criança de dez anos estuprada pelo tio¹⁸, além de falas do próprio presidente ao se referir às mulheres como fraqueza, bem como frases homofóbicas (QUARESMA DA SILVA; DIAS DA SILVA; SOUZA, 2021).

O bolsonarismo é um movimento político que tem como figura de representação Jair Messias Bolsonaro. Entre suas principais características podemos citar o reacionarismo, anti intelectualismo, autoritarismo, aversão a pluralidade, pacto com as elites, negacionismo, fake news, perseguição à imprensa, necropolítica, belicosidade e preconceitos (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020), além de sexismo, racismo e homofobia.

Destaca-se a solidariedade do governo conservadore ao setor privado, em que o setor público é desqualificado até se tornar inútil, em um projeto de apoio às elites e de transferência de poderes públicos para setores particulares em que a atenção em sua maioria das vezes é obter lucro próprio. Com isso, tem-se a educação, saúde e outros serviços sociais caracterizados enquanto mercadoria. O Brasil tem um amplo repertório de ataques, desde peças teatrais, obras de arte, quadrinhos, políticas de investimento à cultura, até mesmo um educador influente na ideia de uma educação democrática como Paulo Freire é constantemente atacado por pessoas que apoiam a atual conjuntura política partidária e que percebem a criticidade como ameaça a política de ódio. Uma das mais preocupantes ações contra a educação são os cortes de bolsas e financiamentos. Deve-se ter o cuidado com a racionalidade neoliberal e a responsabilidade de se tornar autossuficiente, que perpassa o nível econômico para o cotidiano junto às emoções, resultando na privatização do cuidado (BUTLER 2018), tornando sujeitos dispensáveis e descartando o cuidado como prática social e coletiva.

O ataque do Estado bolsonarista sobre a educação foi incessante e covarde, começando pela aprovação da PEC do teto de gastos que limitou por 20 anos os investimentos públicos, depois a reforma do ensino médio, além das reformas trabalhistas que atingiu profissionais da educação que já sofrem com baixos salários e precarização de trabalho. Ataques de calúnia contra professores e universidades se deram de forma constante, como exemplo, fazer referência de faculdades públicas com a ideia de balbúrdia. Sua política foi marcada pela negação à ciência e ao ataque sobre a educação, esta vista como grande inimiga. Sobre o apoio de setores ao bolsonarismo, devemos analisar o contexto:

A narrativa bolsonarista ganhou forma e com o amplo quadro de analfabetismo funcional no Brasil o Bolsonarismo foi introduzido na sociedade brasileira sem alardes e na adesão da linguagem populista conservadora, que, retomou flerte direto com discursos característicos do fascismo universal (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020, p. 2).

A educação, o Supremo Tribunal Federal e a esquerda brasileira foram colocados como grandes inimigas de seu governo. Utilizou as redes sociais para destilar ódio e medo com base em defender o sistema heterossexual e sexista, condenando o aborto e reiterando a violência na defesa da família, pátria e de um discurso evangélico que compões sua base no governo, “o Bolsonarismo conseguiu aglutinar em torno de si uma tradição conservadora brasileira desejosa de se ver representada nas estruturais de poder federal” (BALDAIA; ARAÚJO; ARAÚJO; p. 13, 2021). O bolsonarismo surge da especulação de uma crise e se coloca como meio de solução, tendo na figura de mártir e herói a figura de Jair Messias Bolsonaro.

18 O crime foi noticiado em setembro de 2020 em diversos meios de comunicação. Uma menina de 10 anos estuprada pelo tio desde os seis anos em Recife, acabou por engravidar. O aborto foi realizado em 2020, mas houve manifestações pelo Brasil contra a interrupção da gravidez, mesmo em caso de abuso sexual e perigo para a mãe ser passível de interrupção da gestação no país.

Democracia consiste na oposição ao autoritarismo e opressão. Governos autoritários ou ditatoriais utilizaram a propaganda, as mídias e a educação, meios estes de exercerem seus poderes sobre a sociedade. As escolas e Universidades quando oposição à ordem dominante sofrem censura, por meio da violência e/ou cortes financeiros, mas mesmo assim, foram espaços de resistência, de debates e estudos, e são espaços democráticos e de luta, como exemplo, mais recentes, as ocupações de escolas e universidades pelo país em 2016.

As escolas e a forma de ensino vêm ao longo dos tempos em um processo de mudanças. No Brasil a ideia de uma Escola democrática se fortaleceu nas ideias de Paulo Freire, em especial quando ele refuta a “educação bancária” que por sua vez exclui os sujeitos educativos das tomadas de decisões, ou seja, a escola nesses moldes reproduz e se faz um meio ideológico do Estado.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, p. 43, 1987).

Paulo Freire problematiza para uma educação emancipatória através do questionamento dos discursos hegemônicos, Freire aponta para uma educação libertadora entendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2018). É pela liberdade e autonomia que o ser se torna confiante e responsável pelas suas ações e se torna protagonista e sujeito da sociedade em que vive. A educação democrática é “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2017, p. 56). A prática do ensino democrático se relaciona com a realidade social, e, por isso, com a diversidade e “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional” (HOOKS, 2017, p. 56).

Regimes que performam a violência baseada em uma moralidade padrão enraizada no patriarcado, racismo e nos sistemas cisheteronormativo que constroem inimigos por meio de uma linguagem simplista de oposição aos sistemas dados, mas que revela a perpetuação dos mesmos. A direção é na contramão do coletivo e dos avanços sociais, estes como grandes ameaças às ideias conservadoras. Uma maneira performática para renovar a relação de poder capitalista, utilizando a invenção das crises para logo em seguida solucioná-las.

Segundo Fraser (2021) estes governos articulam uma política de descrença para fortalecer o neoliberalismo e sucatear o Estado. Bem como reconhecem a diversidade, no entanto, estabelecem a ideia de uma igualdade com base na meritocracia para manter uma hierarquia e status diversificados.

O discurso é uma poderosa ferramenta e seus efeitos transpassam o momento em que é pronunciado, a performatividade deste ato discursivo não é apenas relacionada com o ator, mas o antecede e vai além deste mesmo.

Como um ritual, ou seja, repetidos no tempo, e, consequentemente, na medida em que sua esfera de atuação não está restrita ao momento do enunciado em si. O ato de fala ilocucionário performatiza seu feito no momento de enunciado e, uma vez que o momento é ritualizado, ele nunca é simplesmente um momento único (BUTLER, 2021, p. 14).

A linguagem está ligada ao reconhecimento e a abjeção¹⁹ constituídos pelo ritual social e a repetição performática. A linguagem sustenta o corpo já existente, uma existência social interpelada pela

19 Os seres abjetos denominados como “aqueles que ainda não são sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito (BUTLER, 2019, p.18) são ameaçadores da norma, podendo derrubar a categoria sexo por não se encaixar em suas determinações falaciosas. A exclusão e abjeção dos corpos são resultados do repúdio aqueles (as) que não correspondem ao padrão da norma, ou seja, não se identificam com o imposto pela heteronormatividade.

linguagem (BUTLER, 2021). Porém, este reconhecimento está além da política identitária, mas em uma ordem referente às hierarquias de status (FRASER, 2021).

O discurso, segundo Butler (2021), pode ser subvertido, tendo em vista que depende da repetição performática de atos e fala, não de sua origem. No entanto, se o discurso for interrompido por novos valores e ressignificações de contexto, ele pode vir a falhar, pois não é definitivo.

2.3 Experiências pedagógicas no ano de 2018: o impacto político entre o público e o privado nas construções sobre sexualidades e gênero

A performatividade política com a utilização das redes sociais e de discursos de ódio tomaram conta do processo eleitoral de 2018. O bolsonarismo invade os meios de comunicação e socialização da internet, como facebook, twitter e whatsapp. As relações e as informações obtidas pelas mídias e experiências educam uma sociedade, formam o pensamento e podem reforçar padrões específicos. Além da escola, estudantes foram impactados com os debates e o bombardeio de discursos que influenciam comportamentos e difundiram ideias sem nenhum aprofundamento ou criticidade, se constituindo de imediatismos reacionários na corrida do tempo e produção via tecnologias.

Primeiramente, apresentamos o caso narrado por uma professora que aponta que presenciou a fala de uma aluna de 8º série, em uma discussão política entre colegas, ela revela que se Bolsonaro fosse eleito presidente da República nas eleições de 2018, ela iria “arrastar” uma colega do 9º ano pelos corredores da escola, pois esta colega é uma menina lésbica que aderiu a uma vestimenta considerada masculina pelo padrão heteronormativo. Assinalamos que a aluna toma como base para sua atitude as falas do candidato à presidência - atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro - em ataques homofóbicos dirigidos à nação, ao dizer que seus filhos não seriam homossexuais por terem tido uma boa educação.

O outro episódio é referente ao projeto contra a homofobia com organização da Secretaria de Educação da cidade de Sapucaia do Sul. Nesta rede de educação havia um projeto chamado de “Selo Escolar de Superação do Preconceito e da discriminação” realizado desde 2015 nas escolas municipais de educação básica. O projeto tinha como temáticas o bullying, o racismo e a homofobia, com as quais eram realizadas atividades nas escolas ao longo do ano.

Temáticas como a homofobia geraram algumas polêmicas em parte da comunidade desta cidade em 2018, devido a um vídeo apresentado em uma atividade que mostrava um menino usando vestido, neste vídeo a criança é rejeitada pelo seu pai, mas que ao final acaba também colocando um vestido para esperar o filho na saída da escola. Esta atividade de reflexão perante as imposições sobre o gênero resultou nas discussões e ataques aos profissionais da Secretaria de Educação, seja por parte da sociedade como por parte da Câmara de Vereadores da cidade, onde a atividade foi repudiada publicamente por um determinado vereador que se referiu ao vídeo como algo obsceno.

O vídeo se tratava de um clipe da banda Hollysiz, chamado “The Ligth” e foi acompanhado de atividades de reflexão sobre o conteúdo apresentado e sobre as emoções provocadas nos próprios alunos. A proposta da atividade partiu por parte da equipe pedagógica da escola junto ao professor referência do projeto.

Percebemos que a sexualidade transpassa o ambiente privado para o público e político. O comportamento sexual é constituído politicamente em relação direta com o poder. Em 2017, o mesmo vereador que se posicionou na tribuna contrário ao Selo, havia proposto um projeto de Lei para o “Programa Escola sem Partido”, que acabou não sendo aprovado. O Programa escola sem Partido foi criado em 2004, em uma ideia de oposição às perspectivas partidárias e ideológicas em torno da educação, atacando os estudos críticos sobre gênero, estes posicionamentos

ganharam força nas campanhas eleitorais de 2018, diante da forte oposição de Bolsonaro a homossexuais e falas machistas por parte do mesmo. Resultam, também, na naturalização em perseguir professores que trabalham com temáticas da diversidade e dos Direitos Humanos.

A estratégia de calar a educação incorpora a manutenção de um sistema social de caráter excludente, dispondo a maioria pobre mediada pela prática educativa para abastecer os segmentos operacionais, sem difundir a crítica nos sujeitos, retirando-os do debate sobre política, economia e de outros temas no processo educativo devido a penalização aos educadores (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020, p. 21).

Esta atividade de combate a homofobia acabou sendo repudiada publicamente por um vereador durante o seu uso da tribuna na Câmara dos Vereadores, não se sabe exatamente a origem desta reclamação, nem por parte de qual setor da comunidade escolar ela possa ter surgido, tendo em vista que na ocasião da realização da atividade na escola, nela estavam presentes somente alunos/as e professores/as da escola. O professor entrevistado ressalta que quando há uma crítica ou desconforto da família é muito comum os responsáveis pelos/as alunos/as entrarem em contato com políticos locais para pressionar a Secretaria da Educação ou as escolas. Relatam:

[...] queria que a escola prestasse explicações do por quê estava passando um filme com cenas... como é que ele usou o termo? Tipo de promiscuidade.... Cenas obscenas, ele (o vereador) usou este termo. Como se fosse obsceno usar um vestido. [...]. No ano seguinte, em 2019, a adesão ao projeto diminuiu bastante, não no sentido que não fosse trabalhado, mas quando chegou na parte da homofobia, muitos trabalharam apenas aquela questão do respeito, à questão da aceitação, mas não trabalharam realmente o que representa tudo isso. (Professor A) Tratou a professora quase como uma criminosa, dizendo que a professora estava passando vídeos pornográficos na escola (Professora B).

A formação sexual é uma construção social, segundo Guacira Lopes Louro (2019) a sexualidade não é uma questão pessoal, mas uma construção política, social e histórica, que é transcendente a materialidade do corpo biológico. Esta construção recai nas relações de gênero e sexo, em que reproduzem simbologias e normatizam valores e comportamentos. As escolas, em uma ideia colonizadora, foram pensadas como meio de formação em que perpassaram diversas relações e poderes, ambientes construídos perante discursos sobre a sexualidade no controle dos corpos em uma ideia de educação como um meio de doutrinação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública é um espaço e um ambiente de sociabilidades, em que as diferenças estão colocadas, bem como os padrões, que em muitos momentos são reiterados, repetidos e performados.

Muitas vezes a escola apresenta uma visão contrária a da família que carrega suas ideologias políticas e religiosas que não atende a realidade social como um todo. Mas a escola buscando não se comprometer, acaba por fazer fortalecer estruturas coloniais sobre racismo, LGBTQIAPfobia e machismo. A escola precisa assumir um debate coerente com a democracia e a liberdade do ensino-aprendizagem para romper com a lógica colonial e liberal.

As estruturas da colonização têm efeitos reais sobre gênero e sexualidades em uma construção binária, porém são questionadas por diferentes grupos e de várias formas. As construções binárias ganham intensidade para diversos âmbitos, como público/privado; feminino/masculino; homossexual/heterossexual; branco/preto, entre outros. O pensamento colonialista descarta a diversidade, além de nomear e se utilizar da linguagem como forma de controle e dominação. Pelúcio (2012) aponta a concepção binária de conceber a realidade das relações de gênero, raça e sexualidade, como limites do pensamento que não leva em conta a fragmentação.

As concepções políticas e sociais com base em normas excludentes estão impregnadas em nossa sociedade

marcada pelo colonialismo e escravidão, passando por golpes que fortaleceram determinados grupos na sociedade, desde militares à burguesia; em que podemos constatar que não foi superado, apesar dos avanços advindos de movimentos sociais e políticas públicas. Porém, é nítido o impacto atual dos discursos de ódio do bolsonarismo propagados na política que acaba por refletir na educação e nas imposições de gênero e sexualidade. Com isso, a educação precisa de abordagens críticas e fora do âmbito do medo, desfazendo contextos limitados e construindo ressignificações performativas pelo interesse coletivo, contrapondo os discursos do ódio e do medo para uma pedagogia libertadora e de política pública para todos.

REFERÊNCIAS

- BALDAIA, F. P. B.; ARAÚJO, T. M.; ARAÚJO, S. S. de. O bolsonarismo e o Brasil profundo: notas sobre uma pesquisa. **XVII Enecult** - Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura. Salvador, Bahia, 2021.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembléia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: Crocodilo edições, 2019.
- BUTLER, J. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOCKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.
- LUGONES, M. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. p. 52-83. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismo, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**, UFSCAR, 2 (2), 2012. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89>>.
- QUARESMA DA SILVA, D. R., DIAS DA SILVA, K., e SOUZA, M. R. D. S. 2021. Palácio do Planalto e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: Sexualidade e Gênero. **Ciência & Amp; Trópico**, [s. l.], v. 45, n. 1, 2021. DOI: 10.33148/cetropicov45n1(2021)art7. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1967>>.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. e4533133, 2020. DOI: 10.14244/198271994533. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4533>>.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA AÇÃO DOCENTE

Isabel Azeredo

Hildegard Susana Jung

1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES INICIAIS

As relações estabelecidas entre professores e estudantes do ensino superior, no processo de ensino e aprendizagem, motivaram a realização deste estudo, visto que as práticas pedagógicas adotadas podem se tornar condicionantes para aprendizagem significativa dos estudantes. Com a perspectiva da implementação de propostas que estimulem o desenvolvimento da criatividade, da interdisciplinaridade, da colaboração e que visem a aproximação teoria e prática, os professores têm buscado o uso de metodologias ativas e o apoio das tecnologias digitais para que os estudantes sintam-se cada vez mais protagonistas de seus processos educativos. Não obstante, a seleção das estratégias didáticas realizadas pelos professores e as relações estabelecidas, constituem um elemento que pode qualificar a experiência dos acadêmicos no ensino superior, sustentando sua permanência na Universidade.

De acordo com David Ausubel (1963), uma Aprendizagem Significativa, trata-se de uma estratégia propícia em situação formal de ensino, a qual consiste na interação de novos conhecimentos prévios relevantes. Assim, o ponto central na Teoria de Ausubel é que, dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe, um atributo estabelecido como ponto de partida. Nesse contexto, diagnosticar o que o aluno já sabe é mais do que identificar suas ideias e conceitos prévios, pois requer consideração à totalidade do ser cultural e social em suas manifestações e linguagens corporais, afetivas e cognitivas. Para tanto, o professor deve estabelecer relações e adotar o uso de estratégias que viabilizem a revelação das expectativas vividas, para além do aspecto intelectual, considerando a integralidade do indivíduo.

Na necessidade de compreender a totalidade do indivíduo, o professor assume um papel de educação integral, cada vez menos imbricado pelo processo de ensino mecanizado, predominante no Século XX na Educação brasileira, representado pelas tendências liberais, consideradas não críticas por Saviani (2021). Ao considerar o desenvolvimento da integralidade do indivíduo, preocupa-se com a amplitude dos saberes e com a condição humana dos indivíduos, passam a fazer parte da rotina pedagógica a seleção de estratégias didáticas que permitam maior aproximação entre professor e estudantes e que possibilitem o desenvolvimento de competências e não, meramente, de conteúdos.

Neste cenário, a ação docente assume um sentido ampliado, na qual a adoção de estratégias e a seleção de recursos decorrem do pensar e do (re)pensar das rotinas educativas, com foco no estudante e em suas necessidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Passam a incorporar a ação docente fatores externos à sala de aula e aos conteúdos, torna-se relevante o que os estudantes trazem consigo, como eles se sentem, suas expectativas e de que forma podem evoluir e dar significado às aprendizagens educativas. E estas premissas precisam acompanhar o ato educativo em qualquer nível, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A partir do contexto exposto, foi desenvolvido um estudo acerca da ação docente e das práticas pedagógicas adotadas em cursos de licenciatura do Ensino Superior, de uma Universidade Comunitária, da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Nas seções que seguem, estão dispostos os elementos que fizeram parte deste estudo,

a metodologia adotada, a análise realizada e as conclusões das autoras. Apresentamos uma reflexão acerca das práticas pedagógicas utilizadas por professores do Ensino Superior, o entendimento destes acerca de aprendizagem significativa e o modo de se relacionarem com seus estudantes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo possui abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, de acordo com Yin (1989, p. 23): “[...] é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, se utiliza múltiplas fontes de evidência”. Para Godoy (1995) ao realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que possui um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador deve manter-se aberto às descobertas, independente do referencial teórico que o precede, visto que ao longo da análise podem surgir dimensões inesperadas.

Para coleta de dados, as pesquisadoras realizaram momentos de conversas individuais com 5 (cinco) professores, que atuam em cursos de licenciatura, em uma Universidade Comunitária, da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Foram organizadas três perguntas norteadoras para conversa realizada com os professores, quais sejam: Como você organiza sua prática pedagógica - quais suas estratégias didáticas e principais recursos adotados? O que você entende por aprendizagem significativa e como alcançá-la? Em relação a sua relação com os estudantes, como você descreve? - Além das questões mencionadas, torna-se relevante mencionar que as pesquisadoras acompanham os trabalhos dos professores convidados a participar deste estudo, uma vez que fazem parte deste mesmo colegiado, visto que lecionam em cursos de licenciatura, no Ensino Superior.

A análise dos dados foi realizada à luz da teoria de Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) que consideram que “[...] a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados”. Desta forma, ao realizar a análise textual discursiva, novos significados podem surgir acerca do objeto de estudo, possibilitando ampliação dos conceitos pré-estabelecidos e perspectivas inovadoras.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA VOZ DOS PROFESSORES: METODOLOGIAS E RECURSOS

Para Franco (2015, p. 604) “as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais”. A mesma autora afirma que as práticas pedagógicas são permeadas por intencionalidade, pois há uma intervenção planejada sobre um dado objeto de estudo, com vistas à transformação da realidade social. As práticas pedagógicas são organizadas pelo professor e devem ocorrer a partir de um determinado contexto, para um público específico, que pode ser mapeado através de um diagnóstico da realidade. Faz parte deste diagnóstico identificar o perfil do estudante, conhecer minimamente seu histórico e suas expectativas, para, então, traçar as ações pedagógicas inerentes ao ato de ensinar.

Os professores entrevistados consideram a importância do diagnóstico para estabelecer uma relação pedagógica com seus alunos, eles relataram preocupação em identificar o perfil dos alunos, mapear seus conhecimentos prévios e compreender as diferentes realidades que compõem os espaços de suas salas de aula. A maior parte dos professores procura estabelecer a primeira aula do período letivo para o levantamento destas informações, a outra parte dos entrevistados refere que o diagnóstico ocorre durante algumas semanas, visto

que a relação com os estudantes vai se tornando mais próxima, o que facilita o diálogo e o compartilhamento de potencialidades e fragilidades.

Todos os professores concordam que sua principal atividade tem como fim a aprendizagem dos estudantes e estimam que seus ensinamentos superem o mero desenvolvimento intelectual, atingindo um sentido mais ampliado em suas vidas. Para Lira (2019) os professores devem ter como foco a preocupação com a real aprendizagem dos estudantes, uma vez que suas atividades didáticas devem possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e competências, caso contrário, não houve ensino. O autor considera que há uma dependência entre o modo de ensinar e aprender, visto que o professor ensina com vistas à aprendizagem.

Foi possível perceber uma preocupação docente em relação à incorporação de metodologias ativas e tecnologias digitais em suas aulas. Todos os professores, ao serem questionados acerca de suas práticas pedagógicas, referiram recursos utilizados, tais como: ferramentas do Google: Documentos, Apresentações, Formulários, Sites, Class e Jamboard. Além destes, também foram mencionados o uso do mural do Padlet, do Mentimeter, do Wordwall e do Canva. Em relação às metodologias e atividades, referiram: gamificação, estudo de caso, estudo por projetos, mapa mental, infográfico, nuvem de palavras, trabalho em equipes, sala de aula invertida, etc. Kenski (2019, p. 141), afirma que:

Os universitários possuem novos interesses e habilidades, sobretudo nos usos dos recursos digitais. Não se interessam em permanecer em aulas massivas – plenas do protagonismo do docente e a passividade dos estudantes – cujos objetivos estão ligados à reprodução de conteúdos, de acordo com a perspectiva apresentada pelo mestre. Exigem outros modos de ensino, mais velozes e participativos. Por meio de seus equipamentos digitais móveis acessam informações e interagem com o resto do mundo em busca de saberes que estão disponíveis em qualquer lugar.

Neste sentido, repara-se uma atenção especial dos professores entrevistados na incorporação de novas práticas pedagógicas em suas aulas, fazendo uso de diferentes tecnologias digitais e procurando tornar suas aulas mais dinâmicas e interativas aos estudantes. A maior parte dos professores, referiu, em algum momento da entrevista a preocupação em incorporar em suas práticas pedagógicas o uso de metodologias ativas, que possibilitam aos estudantes maior protagonismo acerca da aprendizagem.

Uma das professoras entrevistadas relatou que na metade do semestre letivo costuma adotar um instrumento de auto avaliação das práticas adotadas, ela referiu que esta estratégia tem se tornado uma forma de validar e qualificar suas ações, além de favorecer o traçado de novas rotas ainda no decurso do semestre. A professora informou que as auto avaliações são anônimas, que os estudantes ficam à vontade para opinar sobre a efetividade das atividades realizadas, criticar e propor alterações acerca das metodologias adotadas e, também, acerca da organização do cronograma. Ademais, a professora informou que por meio da auto avaliação pode obter a percepção acerca da aprendizagem dos estudantes, pois ela utiliza algumas questões que entrelaçam os objetos de estudo aos recursos aplicados.

Para Luckesi (2014) a auto avaliação pode estar associada ao desenvolvimento dos complexos processos de pensamento, uma vez que os estudantes tornam-se plenamente ativos na aprendizagem, tendo consciência das competências que efetivamente desenvolveram e das que ainda devem desenvolver. Neste sentido, a auto avaliação aplicada pela professora entrevistada, pode possibilitar aos estudantes a percepção acerca das aprendizagens efetivadas, das lacunas que porventura tenham ficado e do que ainda precisam desenvolver. Como esta aplicação ocorre durante o andamento da disciplina, os resultados impactam no processo e podem ser tratados pelo professor envolvido em tempo hábil, ao contrário de quando a auto avaliação é adotada no final do período letivo.

Outrossim, ficou perceptível na fala dos professores entrevistados a atenção em diversificar as propostas

metodológicas, propiciando diferentes experiências ao estudante, com a preocupação que ele identifique qual estilo de aprendizagem melhor se adequa ao seu perfil - este discurso de “estilo de aprendizagem” apareceu na fala de dois, dos cinco professores entrevistados. Para Lopes (2002), os estilos de aprendizado vêm ganhando crescente atenção dos educadores, visto que viabilizam o planejamento de estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes, e oferecem melhores oportunidades de aprendizado, dando assim, um novo sentido ao ensino.

Ainda, ficou evidente que o planejamento e a apropriação dos conteúdos são basilares às práticas docentes, visto que estes elementos estavam intrínsecos nas falas, ao referirem os cronogramas e o tipo de estratégia empregada em cada uma de suas disciplinas: nas teóricas, teórico-práticas, nas práticas extensionistas e nos estágios obrigatórios - estes foram os tipos comentados. Notou-se que os professores procuram associar estratégias distintas de acordo com as competências que precisam desenvolver em cada um dos componentes que lecionam, pois, as metodologias empregadas são diferentes e a justificativa desta distinção ficou sobre o tipo de conteúdo trabalhado.

4 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: A CHAVE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para Garcia (1989), na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), pois o que condiciona a aprendizagem é o vínculo entre educador e educando, sendo este determinante. Uma das questões deste estudo contempla a relação estabelecida entre professores e alunos, o que em algumas entrevistas se tornou o foco da conversa estabelecida, uma vez que foi identificado o cultivo de uma relação para além do ensino dos conteúdos, mas uma preocupação em estar próximo, fazer parte da caminhada acadêmica dos alunos.

Os professores denotam preocupação em conhecer seus alunos, entender suas vivências e identificar suas potencialidades. Procuram conhecê-los de forma integral e estabelecer com eles uma relação saudável e respeitosa. Paulo Freire (1996) enfatiza que a relação de respeito tem de ser criada entre professor e aluno, pois somente dessa forma o professor poderá efetuar seu trabalho e contribuir para a mudança na aprendizagem e na vida de seus aprendizes. Os professores entendem que respeito passa pelo processo de diálogo e, principalmente, de escuta de seus alunos.

Uma das professoras informou que costuma ministrar disciplinas que fazem parte dos primeiros semestres da matriz curricular, outras, da metade da caminhada e, por fim, de estágios curriculares obrigatórios, que ficam mais para o final da jornada acadêmica. Desta forma, estabelece uma relação duradoura com os estudantes, possibilitando maior aproximação e identificação de características específicas de cada um deles. Relatou, com alegria, que observa a evolução e ganho de maturidade em grande parte dos estudantes que chegam ao fim da trajetória acadêmica e que acompanhar este processo é uma satisfação profissional e pessoal.

No decorrer da entrevista, questionamos se os docentes costumam conhecer seus alunos pelos nomes, pois sabemos que algumas turmas são numerosas, a resposta positiva foi quase unânime, visto que apenas um docente disse ter dificuldades de memorizar os nomes e recorrentemente pergunta novamente, na tentativa de identificá-los. Todavia, este mesmo professor relatou ter uma memória visual aguçada e reconhecer o estudante pelo grupo o qual ele faz parte, afirmando que as turmas possuem vários subgrupos e que estes possuem perfis bem distintos uns dos outros. Ele referiu que em alguns grupos há mais inquietações do que em outros, são os que geralmente requerem maior atenção e explicações mais prolongadas acerca da proposta da aula, e que esses alunos que exigem mais, costumam marcar mais sua memória.

Na Universidade que os docentes lecionam há um momento reservado para pré-aula, são os 10 minutos iniciais do turno. Este momento parece ser significativo para os professores, pois quase todos mencionaram que durante este tempo costumam conversar de assuntos diversos com os alunos, sendo um momento “quebra-gelo”, no qual comentam situações ocorridas no dia-a-dia, por vezes, são recebidos com música, mensagem de boas-vindas, leitura de um miniconto e outras práticas diversas. Os docentes acreditam que esta prática os aproxima dos alunos, pois impulsiona laços humanizados, no qual os professores também relatam situações corriqueiras do seu dia-a-dia.

Também houveram relatos de administração de conflitos que ocorrem em sala de aula, especialmente em atividades compartilhadas, quando a resolução das propostas decorre de atividades em grupos. Neste aspecto, uma das professoras mencionou que procura mediar buscando estabelecer uma linha mais racional, preconizando o bem coletivo acima das necessidades individuais. Mencionou que certa vez um dos grupos ultrapassou o tempo estabelecido para apresentação de uma proposta e que isso despertou um incômodo nos grupos que apresentariam no final do tempo de aula. Ao perceber a agitação da turma, informou que o tempo poderia ser flexibilizado, dada a relevância da proposta, estendendo a continuidade das apresentações para a próxima aula e que tal medida foi suficiente para restaurar o foco dos alunos.

Ficou evidente que os professores procuram manter uma relação de proximidade com seus alunos, possibilitando que eles os acionem caso necessitem, mesmo fora do horário de aula, pois utilizam ferramentas institucionais para este processo de comunicação, tais como: e-mail, sala virtual e, em alguns casos, grupos de whatsapp. Informaram que preferem manter esta comunicação contínua com os estudantes do que esperar para responder seus questionamentos apenas em sala de aula, pois isso pode atrapalhar o andamento do cronograma, prejudicar a aprendizagem dos estudantes e gerar uma ansiedade desnecessária.

Os professores associam a aprendizagem significativa à relação estabelecida com os alunos, à relevância e aplicabilidade dos conteúdos abordados e à disposição dos alunos para o processo de aprendizagem. Acreditam que, mesmo que utilizem as mais adequadas estratégias didáticas, a aprendizagem não se efetivará se os estudantes não estiverem dispostos a tal, imbuídos neste propósito de aprender. Por outro lado, sentem-se responsáveis por cativar os alunos, por encantá-los atribuindo sentido aos conteúdos abordados e por proporcionarem experiências diversificadas, tentando atingir os mais variados estilos de aprendizagem. Para Freire (1996), nenhum professor passa pela vida do estudante sem deixar sua marca, neste sentido, os professores entrevistados refletem perspectivas de marcarem de forma positiva seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que os professores de ensino superior costumam adotar práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas, entendem suas escolhas metodológicas como propulsoras da aprendizagem, por isso, utilizam estratégias didáticas diferenciadas, relacionadas às competências que precisam ser desenvolvidas e aos diferentes tipos de conteúdos que lecionam. Ficou evidente que a prática docente é permeada por reflexão, planejamento e pelas relações estabelecidas junto aos estudantes.

Os professores compreendem que aprendizagem significativa está relacionada com os saberes prévios, conforme aponta a teoria de Ausubel (1963) e que as práticas pedagógicas podem ser condicionantes deste aspecto. Por outro lado, também consideram que à relação estabelecida com os alunos, à relevância e aplicabilidade dos conteúdos e à disposição dos estudantes para o processo de aprendizagem compreendem fatores essenciais. Ficou evidente a preocupação dos professores na seleção de recursos didáticos diversificados, na adoção de metodologias

ativas e na associação de conteúdos teóricos ao contexto prático.

As relações estabelecidas com os estudantes permeiam o âmbito do desenvolvimento integral, para além do ensino de conteúdos, os professores consideram o diálogo e a escuta pontos cruciais de suas práticas e do sucesso acadêmico de seus alunos. Buscam estabelecer vínculos duradouros, identificar os estilos de aprendizagem e compreendem o ato de educar como uma ação humanizada, que precisa considerar a integralidade do indivíduo. Os professores se sentem responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e se demonstram comprometidos em busca desta finalidade.

Por fim, compreendemos que este estudo pode ser ampliado, examinando a perspectiva dos estudantes em relação às ações docentes, às práticas pedagógicas às quais são submetidos e aos seus processos de aprendizagem. Para tanto, é pretendida a realização de uma pesquisa que permita coletar e analisar as percepções dos estudantes, suas expectativas em relação ao ensino superior e o modo como compreendem as relações estabelecidas nesse espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A psicologia da aprendizagem verbal significativa**. 1963.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. doi: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt>>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**, São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p. 342-360.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, [s. l.], v. 35, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt>>.
- KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9872. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>>.
- LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- LOPES, W. M. G. ILS - Inventário de estilos de aprendizagem de Felder Soloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82278>>.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006. DOI: 10.1590/S1516-73132006000100009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>>.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.
- YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. Newbury Park. Cal.: Sage, 1989.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA E DOCUMENTAL

Heriton de Souza Vilanova

Paulo Fossatti

Louise de Quadros da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior realizada em requisito para a obtenção do título de mestrado em educação, com foco em um dos elementos centrais do estudo, a qualidade da educação na Rede La Salle. A gestão escolar precisa ser assertiva para cumprir com a sua proposta educativa e este processo somente é possível diante de uma gestão eficiente. Para consolidar esse processo de excelência, as lideranças educacionais, se apoderam de diversas metodologias e uma delas é o uso de indicadores. O uso desses indicadores nada mais é que informações para a tomada de decisão. A informação, aliada ao processo de reflexão gera o conhecimento.

Na contemporaneidade vivemos um tempo de incertezas ocasionado por diversos fatores, sejam eles de aspectos sociais, políticos, ou de saúde pública por consequências ocasionadas pela pandemia do covid-19. O cenário educacional, em tempos de pandemia, vive cotidianamente este tempo de incertezas e de crise. O objeto de estudo deste trabalho recai sobre compreender o conceito da qualidade da educação considerando documentos internacionais, nacionais e específicos da Rede La Salle.

Para isso, realizamos uma revisão de literatura (GIL, 2006) e documental (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), com análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Após esta introdução, apresentamos nosso referencial teórico que dá sustentação aos achados. Na sequência, descrevemos com mais detalhes a metodologia utilizada para o estudo. Passando por nossas análises e discussões, chegamos às considerações finais com nossas principais contribuições sobre o tema. Por fim, indicamos nossas referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A qualidade da educação está diretamente ligada à sua gestão, dessa forma precisamos percorrer o que esse termo antes de partirmos para nossas análises. Abordando a temática da gestão escolar, segundo Lück (2015), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016) o conceito de gestão escolar não se esgota em si e como não é um conceito fechado há diversos entendimentos sobre essa temática. Essa é uma peculiaridade interessante pois há a necessidade de uma gestão adaptável conforme o seu contexto. Libâneo (2018, p. 88) menciona que a gestão é “[...] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”.

A concepção de Paro (2012), é que a visão da administração está direcionada somente em si e nos seus interesses. Ela não abre o campo de visão para o todo da sociedade. Quando nos referimos em uma instituição de ensino, o resultado do processo educativo não pode ser um produto como é o caso da indústria que transforma a matéria-prima em produto. O conceito de gestão, conforme Lück (2015, p. 34) “[...] aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração [...] como resultado de uma mudança de paradigma”. Essa percepção

ocasionada pelas novas necessidades das instituições escolares surge para responder com criatividade as urgências do seu tempo. Conforme Bordignon e Gracindo (2009, p. 147) gestão escolar é “[...] o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Diferenciando da concepção de administração que tendo os recursos, o resultado da qualidade da educação é inerente, já na concepção de gestão, para Lück (2009, p. 106-107): “[...] há uma mudança de significado dos recursos [...]. Recursos não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional.” As ações administrativas de cuidados e zelo dos espaços como a limpeza, a manutenção dos ambientes, a segurança também são elementos de análise para a tomada de decisão como também a qualidade dos serviços prestados de atendimento como portaria, secretaria e setor financeiro.

A educação é um elemento essencial para a vida em sociedade. Em uma compreensão mais ampla sobre este assunto, podemos definir que é através dela que os valores e princípios são instaurados na vida social. No entanto, a educação de qualidade ganha tônica mundial a partir do conjunto de dispositivos legais difundidos apenas no início da década de 90, implicando os países signatários a assumirem o compromisso com a educação de qualidade. Segundo a Unesco (1990) a qualidade da educação está relacionada à aprendizagem. A educação de qualidade é aquela que promove conhecimento e criatividade (UNESCO, 2015).

3 METODOLOGIA

Para atingir nosso objetivo de compreender o conceito da qualidade da educação considerando documentos internacionais, nacionais e específicos da Rede La Salle, realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura (GIL, 2008) e documental (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), com análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Gil (2008, p. 26) a abordagem qualitativa indica que “[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

No que se refere a revisão de literatura, esta é conceituada por Gil (2006) como a pesquisa que se utiliza de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e outras publicações acadêmicas. Esta etapa tem “[...] papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.” (PRODANOV; DE FREITAS, 2013, p. 78). De acordo com Gil (2008), a análise documental constitui-se em uma fonte indireta de dados já que, mesmo que se refere a pessoas, tomam forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, ou quaisquer outros documentos desde que tragam consigo dados importantes para a pesquisa em questão.

A técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Esta metodologia proporciona um itinerário cronológico de trabalho com três fases. “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95). A pré-análise, conforme Bardin (2011) é dividida em cinco aspectos: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e objetivos; d) a referência dos índices e a elaboração de indicadores e; e) a preparação do material. Após esta etapa, foram selecionados os materiais a serem utilizados. Neste processo, Bardin (2011) orienta para regras fundamentais: Regra da exaustividade; Regra da representatividade; Regra da homogeneidade; Regra de pertinência. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado por meio da coleta de dados.

4 RESULTADOS

Os documentos internacionais estudados foram da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a saber: Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT) (UNESCO, 1990) e Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015). Tendo presente os desafios que se colocam à educação, a EPT destaca a existência de experiências significativas que apontam para a possibilidade de se tornar efetiva a meta da educação para todos, e reafirma que a educação, “[...] é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro [...]” (UNESCO, 1990, p. 7).

A Declaração (UNESCO, 1990) está composta por dez artigos, a saber: Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Artigo 2: Expandir o enfoque; Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Artigo 4: Concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5: Ampliar os meios de e o raio de Ação da Educação Básica; Artigo 6: Propiciar ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7: Fortalecer as alianças; Artigo 8: Desenvolver a política contextualizada de apoio; Artigo 9: Mobilizar os recursos; Artigo 10: Fortalecer a solidariedade internacional. Esse documento defende o direito de todos à educação e o direito à aprendizagem, por meio de ações individuais e coletivas. Os participantes comprometem-se a cooperar adotando as medidas necessárias assumidas para propiciar educação para todos.

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação adotou a Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos, que aponta perspectivas e estabelece metas para a educação até o ano de 2030. Constatamos a ênfase dada pelos documentos que antecederam a Declaração de Incheon à educação como um direito de todos. Dimensões tais como o acesso à educação, a inclusão e a equidade, igualdade de gênero e o compromisso com a educação de qualidade são retomadas. No que se refere a esta última, o documento salienta o compromisso assumido com “[...] a educação de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2015, preâmbulo).

Como bem visto, a educação é transversal e ela precisa estar conectada com elementos circundantes sociais buscando, através da formação integral do ser, o desenvolvimento de habilidades que contribuirão na solução de problemas locais. Um elemento que merece destaque nessa Declaração é a “abordagem de educação ao longo da vida”. Por fim, o documento retoma os legados de Jomtien e Dakar, reafirmando que a Declaração de Incheon “[...] é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030” (UNESCO, 2015).

Além de documentos internacionais, buscamos outros governamentais do Brasil (BRASIL, 1988; 1996; 2013; 2014). A educação é considerada um dos direitos sociais pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 6º), afirmando-a como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Capítulo III, Seção I, Art. 205). De acordo com a Constituição Federal, o Estado deve oferecer a Educação Básica, sendo ela de cunho obrigatório e gratuito: atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento das crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na sequência temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao

ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

A LDB (BRASIL, 1996) traz, em seu artigo 4º, referência aos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fundamental para a garantia da qualidade educativa. No Brasil, a educação é obrigatória, para tal, tem o dever de garantir, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso XI). E ainda, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso VI).

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) contempla as diretrizes relativas à base nacional comum e demais orientações a serem observadas por todas as redes de ensino. Este documento estabelece como objetivos:

- I. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Percebe-se dos objetivos que o primeiro está diretamente ligado a uma padronização comum nacional a partir do viés legal da educação. O segundo reforça a importância do Projeto Político Pedagógico para o fazer educativo da instituição de ensino dentro dos parâmetros de sua constituição, execução e avaliação. O terceiro objetivo vem trazer a formação como elemento chave de qualidade e integração entre todos os profissionais que atuam na educação. Nessa compreensão da educação como um todo, o documento aprofunda a sua reflexão sobre o papel da educação.

A qualidade, no referido documento é compreendida de uma forma ampla que objetiva primeiramente a formação de professores, aborda a questão da potencialização do fazer educacional a partir de tecnologias e a responsabilidade social da educação. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apresenta “A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens”, aspectos estes que podemos destacar pertinentes para este estudo.

Feitas tais considerações, passamos ao Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o espaço temporal de dez anos de 2014 até 2024. O PNE foi oficializado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência até o ano de 2024. Pautado no que preconizam outros dispositivos legais que o antecedem, o PNE apresenta um conjunto de diretrizes a serem observadas e cumpridas pelos sistemas de ensino no Brasil. Também define 20 metas a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos. Neste item, aprofundaremos a reflexão diante da perspectiva de uma escola de gestão privada que é o foco do estudo em tela.

As dez diretrizes perpassam, inicialmente, a partir do olhar de universalização e do direito à educação de todos visando suprimir a desigualdade existente como também o ambiente escolar é um lugar de acesso para todos.

Vale ressaltar os itens “IV. melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014, Art. 2º) e “IX. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, Art. 2º) que tratam diretamente a questão da qualidade da educação. O Item IV acima apresenta de forma geral a melhoria da qualidade da educação e o Item IX citado apresenta algumas dimensões que podemos refletir. Primeiramente apresenta a questão do recurso de investimentos com um padrão estipulado para toda a gestão pública conforme o Produto Interno Bruto (PIB). Menciona também a expansão do sistema público de ensino, buscando erradicar o analfabetismo como também universalizar, diante da oportunidade de acesso à escola, o atendimento escolar. Enfatiza-se que todas as pessoas possam, além do acesso, ter uma educação de qualidade, superando as desigualdades e promovendo a cidadania a todos (BRASIL, 2014).

Por fim, no que se refere a Rede La Salle Brasil-Chile, nos apoiamos nos seguintes documentos: a Proposta Educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014) e o Segundo Capítulo Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018). A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014) apresenta “[...] um conjunto de intuições, conceitos e práticas” que seguem, inspirando o ideal pedagógico e a concepção de educação de qualidade, compreendida a partir dos seguintes elementos: universal, popular, integral e integradora, cristã, centrada na pessoa do educando, ligada à vida, eficaz e eficiente, fraterna e participativa e aberta.

A educação Lassalista também é fraterna e participativa pois é pautada na relação fraterna entre os pertencentes da comunidade educativa como também na dimensão protagonista de todos. Dentre eles, destaca-se: a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos, a corresponsabilidade e a subsidiariedade, o trabalho em rede e interdependência, a eficiência e eficácia, a participação e a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). A Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22) concebe a educação como “direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente que dá sentido à vida”. A partir do carisma, da história e da pedagogia lassalista, assume a educação humana e cristã de qualidade, destacando a educação “[...] inclusiva, tendo em vista a preocupação e a atenção com os educandos [...] em situação de vulnerabilidade social” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22).

O Segundo Capítulo Provincial (2018) do conjunto de 19 proposições que compõem o documento, quatro delas fazem alusão direta à qualidade da educação. Emergem da “necessidade de melhoria da qualidade da educação lassalista” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 6). O documento do Segundo Capítulo (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018), considera que a nossa identidade decorre da nossa pedagogia (teoria e ação). A aproximação com os valores pedagógicos de La Salle coopera com a associação entre Colaboradores e Irmãos. O protagonismo de cada comunidade educativa, de cada lassalista e seu papel no estabelecimento de redes de cooperação, resultam em caminhos para a qualidade educativa.

Claramente há um posicionamento de La Salle em escolher um modelo do qual ele pudesse gerir com qualidade e eficiência. No início quando começa o seu engajamento com a Obra que Deus lhe confiava pensava: “achava eu que o compromisso que eu assumia com as Escolas e com os professores não passava de um compromisso externo, que a nada mais me obrigaria em relação a eles, a não ser prover-lhes a subsistência e cuidar para que desempenhassem satisfatoriamente sua tarefa” (LAPIERRE, 1991, p. 52). As orientações contidas nos escritos de La Salle permitem vislumbrar uma escola pensada em todos os seus detalhes, a fim de que a educação dos alunos pudesse transcorrer de forma tranquila e com o máximo de proveito da parte deles. A educação gestada por La Salle e os primeiros Irmãos não tinham um olhar só no pedagógico e no administrativo estavam também em

consonância com o meio religioso, social e familiar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo compreender o conceito da qualidade da educação considerando documentos internacionais, nacionais e específicos da Rede La Salle. Para isso, realizamos uma revisão de literatura (GIL, 2006) e documental (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), com análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da análise de documentos internacionais, governamentais do Brasil e institucionais da Rede La Salle apresentamos nossos principais achados.

Como principais resultados destacamos a necessidade da participação de pais, alunos e professores em instâncias que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino a fim de desenvolver e manter a qualidade educacional. A educação é transversal e precisa estar conectada com elementos circundantes sociais buscando, ser fraterna e participativa, com a formação integral do ser e o desenvolvimento de habilidades que contribuirão na solução de problemas locais. Nesse caminho, a gestão escolar é importante enquanto elemento promotor da qualidade educacional. Além disso, a formação continuada dos professores passa a ter papel fundamental. No entanto, a qualidade educacional não é o fim e sim o início da formação de boas pessoas que farão um mundo mais justo, humano e fraterno.

Como principais limitações deste estudo, indicamos: 1) Ser um recorte de uma pesquisa maior; 2) Não possuir dados empíricos; 3) Se limitar a materiais governamentais do Brasil e institucionais da Rede La Salle. Dessa forma, como possibilidades de transpor tais barreiras acreditamos que seja interessante a leitura da dissertação completa para melhor compreensão, busca de dados empíricos por meio de questionários ou entrevistas com gestores, professores ou servidores públicos da área educacional e a ampliação do estudo de forma comparativa com outros países ou instituições do próprio país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A.S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Constituição Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 28 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 28 de jun. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na prática**: teoria e prática. 6. ed. rev. ampli. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. v. I, série Cadernos de Gestão. 8. ed. Petrópolis, RJ: 2015.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Líber Livro, 2006.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo, 2014.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Segundo capítulo provincial**. Porto Alegre, 2018.

UNESCO, Organização Das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO, Organização Das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

SENTIPENSAR A INCLUSÃO: OUTRAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Andréa da Silva Avanze

Gilberto Ferreira da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio pretende pensar sobre o que revelam as modificações que ocorreram historicamente nas políticas públicas de inclusão e o fazer docente inclusivo na educação infantil com as crianças no Transtorno do Espectro Autista – TEA de uma rede pública de ensino municipal.

O fazer docente no chão da escola vem enfrentando a dinâmica de incluir a todos os diferentes sujeitos com desenvolvimento típico e atípico dentro de um sistema de ensino formatado, o qual ainda funciona com um professor detentor de um saber, que segue uma cartilha de ensino estruturado, que designa os passos a realizar, e um aluno como receptor de conhecimentos para tentar transformá-los em saberes para sua vida.

Aborda-se como tentativa, a transformação do conhecimento em saber, porque estes ocorrem desconectados das experiências práticas de cada um, e com esta desconexão a educação não postula protagonistas de seus saberes, e nem desenvolve a consciência crítica, que é uma premissa para uma vivência social mais digna, compreendida ao modo de cada um e senti pensada. Cabe ainda destacar que a previsão da própria legislação garante direitos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na etapa da educação infantil, bem como seus desdobramentos na aprendizagem, os quais serão explorados ao longo deste artigo.

Somos um ser integral, dotado de razão e afeto, e independente da nossa condição de desenvolvimento típico ou atípico, precisamos que haja significado naquilo que fazemos, investigamos, aprendemos, conhecemos e transformamos em um saber para a vida. Portanto, caminhos metodológicos outros precisam ser pensados na educação e com a educação, como cunha o autor descolonial: “investigar a realidade para transformá-la” (BORDA, 2013, p. 108).

Esta linha de reflexão também retoma a ideia de Arias (2010) com uma educação sentipensante que valoriza cada ser humano enquanto alma e desejo, e não apenas o ter de conhecimentos cognitivos operacionais reproduzidos apenas, sem conexão da razão com o sentir.

Preconiza-se neste trabalho, uma metodologia qualitativa de investigação-participação que visa abordar uma recapitulação histórica dos preceitos da educação, das previsões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das providências públicas para lidar com a emergente demanda da inclusão e, por conseguinte, o cenário educacional vigente na prática dos professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação e as políticas públicas em torno da educação inclusiva

A aprendizagem aplicada nas escolas de educação básica do Brasil é regulamentada por um documento de caráter normativo que define conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual prevê o que “todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018), em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para refletirmos o aspecto da aprendizagem na etapa da educação infantil, trazemos a organização prevista na BNCC que prevê seis direitos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na etapa da educação infantil, sendo estes, aprender a: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se; E estas aprendizagens desdobram-se em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E diante destas regulações citadas do funcionamento da educação infantil com as respectivas previsões de aprendizagem escolar, também localizamos na Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no disposto em seu artigo 13, que determina o que é tarefa que compete aos professores:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

No dia a dia, em sala de aula, o professor depara-se com alunos que necessitam de inclusão porque estão fora do padrão de funcionamento do sistema educacional previsto na BNCC em vigor, o qual está previsto para o desenvolvimento típico alinhado pelas métricas de faixa etária de desenvolvimento infantil. Os professores deparam-se com incumbências profissionais que não são possíveis de cumprir nos moldes padronizados, nos casos de inclusão, conforme designação abaixo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

E aí então, inicia-se um processo de documentos e procedimentos auxiliares para atender ao aluno e as previsões e garantias legais. Inicia-se pelo plano de trabalho com a turma que prevê os conteúdos e objetivos sancionados pela BNCC, o que, algumas vezes, não é possível com algumas inclusões. Faz-se um plano de metas para o aluno, elegendo dentro daqueles conteúdos e objetivos o que é possível fazê-lo, e assim cumprem a tarefa de dar conta do cumprimento do plano de trabalho. Quando este aluno de inclusão não dá conta, o professor, da mesma forma que com todos, promove novas estratégias de ensino e um modo de recuperar o conhecimento e os objetivos com este aluno, deste modo o docente está zelando pela aprendizagem e aplicando a recuperação de saberes daqueles que tiveram menor rendimento.

Ao pensarmos sobre a educação inclusiva brasileira nos deparamos com mudanças conceituais e históricas paulatinas, marcadas principalmente pelas pressões externas internacionais quanto aos direitos humanos. A Organização das Nações Unidas - ONU em 1989, construiu a Convenção sobre os Direitos da Criança, e em 1990 o Brasil apresentou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda no eixo internacional é aprovada a Declaração de Salamanca²⁰ (1994), que traz a educação inclusiva como possibilidade e reforça o conceito da educação para todos. Em seguida em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que contempla a educação especial e

20 O aprofundamento acerca do tema pode ser realizado na discussão do artigo: BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C; COSTA, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

amplia o rol de inclusões atendidas na rede regular de ensino. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprova Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e em 2002 dispõe sobre LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Em 2006 a ONU publica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e em 2009 no Brasil se reconhece via decreto os direitos das pessoas com deficiência à educação. Em 2009 via resolução no CNE surgem as diretrizes operacionais para AEE. Em 2010 a UNESCO apresentou os quatro pilares da educação. Em 2012 os autistas são reconhecidos como deficientes e têm acesso à educação em escola regular de ensino. Em 2013, lei que cria diretrizes para formação dos profissionais da educação, entre outras que não estão diretamente relacionadas ao nosso campo de estudo deste artigo.

Neste ínterim, devido ao processo de desigualdade que as PCD enfrentam, existe a necessidade de implementação de políticas públicas de inclusão, num movimento de transformação epistemológica. Para conceituar o que é a educação inclusiva, citamos a resolução do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, na Câmara de Educação Básica – CEB via Resolução CNE/CEB 2/2001 publicada no Diário Oficial da União, em Brasília, no dia 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Portanto, compreende-se como Educação Especial o que se apresenta no Art. 3º:

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único: Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Ocorreu uma regulamentação do parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, por meio do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE, estabelecendo mudanças significativas na inclusão que são:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

Após estas mudanças, e a participação de um AEE no contexto escolar, em 2012 o grupo de autistas é reconhecido como apto ao contexto escolar regular, através da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pessoas diagnosticadas no TEA, na qual conquistaram o direito de equiparação conceitual de deficiência, conforme Artigo 1º § 2º: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). De acordo com a mesma lei, quem é considerado pessoa no TEA:

[... é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por

comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Percebe-se diante da contextualização dos enfrentamentos da educação inclusiva, uma evidente lacuna na contemplação educativa de qualidade para todos. Esta reflexão relaciona-se com o fazer inclusivo do docente no chão da escola.

A realidade do dia a dia dos docentes da rede pública de ensino municipal no cenário escolar que envolve o aluno autista, que é o recorte deste estudo, tem sido muito difícil porque os docentes receberam a modificação das leis, mas não receberam formação para desempenhar mais um trabalho que deveria ser constituído de um saber especializado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, pretende-se investigar para entender que saberes são advindos da formação acadêmica e continuada, e que saberes são intercambiados pelas vias do cotidiano escolar numa futura pesquisa para tese, a qual pretende refletir sobre o seguinte objetivo: Escutar as narrativas docentes na rede pública de ensino no município de Sapucaia do Sul, sobre os seus saberes relacionados a inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Para complementar esta pesquisa, teremos como objetivos específicos: 1) Verificar o que as vozes docentes dos professores da turma nos dizem sobre o modo de ensinar crianças no TEA da educação infantil; 2) Compreender se existem lacunas de conhecimento sobre inclusão no TEA; 3) Entender o que leva os professores da rede pública municipal buscarem ou não conhecimentos sobre inclusão de crianças no TEA; 4) Interpretar o que dizem os pesquisadores quanto à condução pedagógica com alunos no TEA pertencentes a educação infantil.

Sabe-se que esta travessia anda numa perspectiva fora da “forma” esperada hegemonicamente, e é entendida como uma desobediência epistêmica, mas pretende-se transformar a realidade e a realidade também contribuirá para essa construção descolonial sentipensada.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, P. G. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com la vida. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010.
- BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C; COSTA, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 18 de setembro de 2008. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, 1998.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

FALS BORDA, O. Situación contemporánea de la IAP y vertientes afines. *In*: FALS BORDA, O - **Socialismo raizal y el ordenamiento territorial**. Bogotá: Ed. Desde Abajo, 2013 [2006].

UNESCO. Representação no Brasil. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: destaques**. Brasília, DF, 2010.

SENTIPENSAR PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTISSEXISTA

Rafael Mautone Ferreira

Gilberto Ferreira da Silva

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de História nas escolas sempre esteve comprometido com as visões de mundo necessárias para manter os padrões culturais, sociais e políticos das elites locais coloniais e das imperialistas por meio do Estado Capitalista. Portanto, evidenciamos um Ensino de História sexista, racista e homofóbico. A escola tem por características históricas preparar as novas gerações para contribuir com sua força de trabalho na sociedade industrial e capitalista, de preferência, sem questionamentos e rebeldias.

Chegamos ao século XXI, e podemos evidenciar o êxito desse ensino elitista e colonial, além disso, percebemos as dificuldades na consolidação da democracia participativa que tenha como referências a distribuição de renda e vida digna para toda a população. A crise política, econômica e social em que vivemos está diretamente ligada à sociedade que foi construída nos últimos cem anos. A escola enquanto difusora de controle e enquadramento sexista, racista e homofóbico é fundamental para manutenção das hierarquias forjadas na modernidade/colonialidade.

Nesse artigo, privilegiamos a reflexão e a ação dentro da sala de aula contra um Ensino de História Sexista, percebendo a necessidade de relacionarmos gênero e raça no intuito de evidenciar a complexidade e multiplicidade de identidades e tomadas de posição na sociedade contemporânea. Nosso estudo utiliza a sistematização das ações como método teórico-prático que possibilita desaprender para aprender a aprender. Mary Garcia Castro diz que é necessário um “enfrentamento ao desafio maior destes tempos, que anuncio como o da alquimia dos enfoques sobre identidades para um conhecimento/ação transformadora, pois temos o direito de inventar formas de ser, estar e se relacionar”.

As nossas múltiplas vivências no Ensino Fundamental em Escolas Públicas, nos faz perceber que na contemporaneidade a formação intelectual e ética das educandas e educandos também sofrem influências externas a escola e a família. As tecnologias assumem papel fundamental na construção de mundo e nas metodologias de transmissão de informação e conhecimento. Guacira Lopes Loura evidencia em suas reflexões o impacto da mídia, novelas, cinema, internet, pesquisa de opinião, site de relacionamentos, shoppings, músicas populares, etc:

Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais²¹.

É inevitável admitir o potencial das mídias e tecnologias na produção e disseminação de conteúdos e ideias. A incrível popularização e engajamento criado pelas novas metodologias da publicidade e do audiovisual na disseminação de informação também devem nos influenciar na sala de aula, pois na realidade contemporânea as jovens e crianças têm acesso às mídias e têm um celular em suas mãos todos os dias.

Nosso estudo está imbricado nas metodologias decoloniais e utilizará como conceito o Sentipensar

21 LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), 2008, p. 18.

para agir em sala de aula. Originalmente, o conceito de Sentipensar foi proposto por Fals Borda como síntese de uma proposta de investigação participativa. “Para la efectividad de tales mecanismos comunicativos, vimos que cuentan mucho el sentimiento y la estética”²². As novas formas de comunicação e a necessidade de estudar as maneiras de interpretar as mídias e tecnologias que estão à disposição das juventudes fazem da arte e da cultura uma maneira sentipensante de criar engajamento e aproximar os conceitos e conteúdos das vivências e conhecimentos das crianças, jovens e adultos.

Propomos neste artigo uma leitura a partir da reflexão sobre os vídeos (com os *links* nas notas de rodapé) como sendo referências da proposta que será apresentada para um sentipensar para agir em sala de aula. Apresentaremos neste estudo uma sistematização de uma ação em sala de aula tendo como tema a História das Mulheres, um exemplo de aulas realizadas na volta das educandas e educandos ao ensino presencial durante a pandemia de Covid-19. Pensando em um Ensino de História a partir da Pluriversalidade, com diversidade de culturas, epistemologias e histórias. A formatação do espaço de ensino-aprendizagem por meio da roda ancestral, possibilitando equidade e maior democracia nos espaços escolares.

As reflexões e práticas do Sentipensar para agir desenvolvidos ao longo do artigo, para além das leituras teóricas, também são frutos das vivências e aprendizados da pesquisa-ação em espaços educacionais no Ensino de História em Escolas Públicas dos Municípios de Esteio e Sapucaia do Sul nos anos finais do Ensino Fundamental e na Coordenação Pedagógica da Associação da Cultura *Hip Hop* de Esteio, que desenvolve as Oficinas Cinco Elementos do *Hip Hop* na Casa da Cultura *Hip Hop* de Esteio. As articulações entre educação formal, não formal e informal são fundamentais para experimentação criativa e propositiva no intuito de formatar estratégias Antissexistas e Decoloniais no ambiente escolar formal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A História Androcêntrica

Vivemos em uma sociedade violenta e que tem como o ódio sua fonte inesgotável de legitimação para os atos mais cruéis e desumanos. O feminicídio é decorrência dos séculos de discurso de ódio e controle sobre as mulheres. As estruturas de ensino e a mídia fomentam esses discursos e práticas. Nós temos que lembrar que os crimes de ódio são precedidos de discursos de ódio.

A luta contra o androcentrismo histórico é fundamental para conseguirmos mudar esses discursos, pois a História legítima “cientificamente” entendimentos e conceitos sobre a sociedade e seus mecanismos de atuação. Patrícia Cabral de Souza reforça a importância de partirmos para um discurso “de narrativas que protagonizem o feminino e contribuam para um ensino plural em que a atuação de homens e mulheres seja percebida de forma equitativa.”²³ Sobre o conceito de gênero na perspectiva histórica a autora afirma:

O termo gênero constituiu-se uma categoria que, inicialmente, analisa as relações entre homens e mulheres e seus desdobramentos sociais, sendo estas estruturadas por meio da importância atribuída ao político na configuração das relações humanas, que valorizou as experiências temporais decorridas no âmbito público (espaço privilegiado do masculino) e, ao mesmo tempo, vilipendiou as decorridas na esfera privada (espaço da atuação feminina).²⁴

22 FALS BORDA, O. Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F.: **Siglo XXI Editores**; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

23 SOUZA, P. C. de. A história das mulheres no ensino de história: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **AMPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019, p.1.

24 SOUZA, P. C. de. A história das mulheres no ensino de história: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **AMPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019, p.2.

O Ensino de História privilegiou o espaço público, sempre percorrendo suas análises políticas e econômicas, suas decorebas de nomes e datas e enfatizando nas guerras os acontecimentos de maior importância. A mulher relegada à esfera privada como espectro definidor dos papéis feminino e originador das hierarquias de gênero, uma vez que a mulher carrega a postura de subordinação por onde quer que vá.

Podemos concluir que no discurso históricos as mulheres foram duplamente renegadas ao esquecimento:

Primeiramente, porque na dinâmica social, à mulher foi imposta uma condição de submissão ao homem, e tal situação tornou-se presente na historiografia, negando às mulheres a menção de sua contribuição social na trama histórica. O espaço público, tanto valorizado pela historiografia tradicional, que priorizou as relações de poder e os indivíduos em patamares superiores, privilegiou e explorou o campo político. Assim, a primazia pela história política excluiu as mulheres desse cenário que socialmente lhes fora negado.²⁵

Em nossas pesquisas também percebemos que em um âmbito geral da educação as sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) e os Plano Nacional de Educação (PNE) as questões de gênero e a necessidade de combate à violência as mulheres não foram destacadas. Não encontramos nos termos da lei e do plano nenhuma menção direta a estas questões. Como foi desenvolvida a atividade “Mulheres e Nossa História” na E.M.E.F. Francisco Greiss no Município de Sapucaia do Sul, encontramos no Plano de Estudo dos Anos Finais Reestruturados que está baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulada em parte junto aos professores, algumas habilidades:

6ºano - (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. 9ºano - (EF09HI08Sap01) Reconhecer as desigualdades de gênero e as lutas por inserção política, social, econômica e cultural em busca da garantia de direitos. (EF09HI23Sap01) Contextualizar a luta pela igualdade de gênero.²⁶

Infelizmente, foram as únicas indicações para refletirmos sobre a desigualdade de gênero e nossa urgente necessidade de combater as violências diárias contra as mulheres em nossa sociedade em centenas de páginas da LDBE, PNE e BNCC. A falta de incentivo e de proteção aos profissionais de educação para abordarem esses conteúdos evidenciam a dificuldade para que o Brasil progrida na busca por direitos sociais e democracia efetiva.

Dentro das escolas não temos um consenso em relação ao tema de gênero, assim, educadoras e educadores muitas vezes fazem trabalhos solitários em sala de aula. Além disso, enfrentam o preconceito e o machismo dentro da própria escola: é muito comum quando há calor no começo e no fim do ano um discurso sexista das orientadoras e orientadores sobre a roupa que deve ser usada pelas meninas, sem abordar a violência e a falta de respeito que não deve ser perpetuada pelos meninos em relação a suas colegas. Também não é incentivado pela coordenação escolar palestras e atividades sobre o tema. Ao contrário, se mantém o tabu e o desconhecimento, aumentando o preconceito e as críticas as educadoras e educadores que trabalham sobre as questões de gênero.

Falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadania, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste se, singularidades de crianças e jovens.²⁷

Por termos essas necessidades urgentes de debates e reflexões sobre os temas de gênero, raça, classe e outras demarcações sociais que devemos trabalhar com criatividade e ética no intuito de desenvolvermos fazeres

25 SOUZA, P. C. de. A história das mulheres no ensino de história: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **AMPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019. p. 8.

26 Plano de Estudo dos Anos Finais Reestruturados. Sapucaia do Sul, p.126-151, 2020.

27 CASTRO, M. G. Gênero e Raça: Desafios à Escola. **Biblioteca digital cam**. Salvador, 2008, p. 8. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/362_991_genero-raca.pdf>.

decoloniais no intuito de promovermos momentos pluriversais de ensino-aprendizagem que evidenciem a busca pela construção de uma democracia para todas e todos, e assim, diminuirmos as desigualdades que são evidentes dentro e fora da escola.

Nossas reflexões e estudos sobre o tema das Mulheres no Ensino de História nos levou a desenvolver um conjunto de atividades práticas para serem realizadas em sala de aula para educandas e educandos do Ensino Fundamental. Utilizamos metodologicamente a disposição em roda da sala de aula, vídeos, cliques musicais, textos, estímulo ao debate e finalizamos com a sistematização de uma avaliação.

2.2 Mulheres e a nossa história²⁸

Evidenciamos em nossos estudos a não presença das mulheres protagonistas em livros didáticos de História, além disso, não temos formação para o Ensino de História das Mulheres. Todas as dificuldades de formação, materiais, apoio, interesse, legislação e incentivo para construção de conhecimento sobre a o tema das mulheres na História são um entrave para desenvolvermos com segurança as atividades práticas pertinentes no ensino em sala de aula. Não basta sermos engajados e percebermos as violências e limitações impostas às mulheres para desenvolver um ensino que provoque os jovens e adolescentes a refletirem sobre esses assuntos.

Esse tipo de luta requer armas peculiares. Supõe estratégias mais sutis e engenhosas. Talvez por isso a alguns escape a força dos embates culturais. Mas os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais.²⁹

O Sentipensar por meio de vídeos e músicas ajuda a compreender esse tema de maneira que fortalecemos os vínculos das ideias com a vida cotidiana. Quando utilizamos as imagens e sons que tocam e estimulam sentimentos já experimentados em outros momentos o debate aflora e o entendimento dos temas ficam mais próximos das educandas e educandos.

Como estratégia é importante conciliar diferentes formas de interação, dispondo de maneira alternada esses dispositivos: ter um texto base com conceitos e conteúdo que vai sendo lido pelas alunas e alunos dispostos em roda, o que mantém a concentração e o foco, pois a qualquer momento podem ser chamadas para ler; vídeos e músicas que tragam o movimento, sentimentos e estímulos sobre o que está sendo lido; e os debates que os dispositivos provocam, também devemos estimular com perguntas e deixar que se prolonguem em suas ideias, pois mesmo que fuja um pouco do debate proposto pelo texto ou vídeo é importante alimentar a falas e os assuntos de interesse das educandas e educandos.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.³⁰

Em nossa atividade com o 8º ano da E.M.E.F. Francisco Greiss foi utilizado um texto introdutório do tema escrito com o objetivo de percebermos como que ao longo da História os homens se tornaram dominantes e quais os mecanismos de manutenção dessa autoridade, percebendo que a História da escravidão tem sido perpetuada por três níveis: o primeiro ideológico (foram inventadas deidades mitológicas e temíveis), depois o uso da força, e finalmente, a apropriação econômica.

28 Assista ao vídeo Machismo ao contrário.

29 LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), 2008, p. 20.

30 LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), 2008, p. 18.

Historicamente esses três estratos ficam perfeitamente ilustrados nos Zigurats, templo do Estado sacerdotal sumério. No nível superior fica o Deus que controla a mente. Nos andares médios estão os quartéis gerais políticos e administrativos dos sacerdotes. Finalmente, nos andares mais baixos encontram-se os artesãos e trabalhadores rurais obrigados aos trabalhos em todos os tipos de tarefas. Essencialmente, esse modelo tem sido mantido até os dias atuais. Percebendo essas dinâmicas podemos entender o sistema mundo capitalista e suas dinâmicas de acumulação e propagação de pobreza e morte.

A união do Deus sacerdotal, político e guerreiro possibilitou a escravização das mulheres ao mundo privado e ao trabalho doméstico, evidentemente que nem todas as sociedades desenvolveram essas configurações. Mas o modelo Ocidental Colonialista difundiu pelo planeta as bases que se originaram na Suméria até Acádia, Babilônica a Assuar, Pérsia até a Grécia, Roma, Bizâncio, Europa e, finalmente, Estados Unidos. À medida que se escraviza as mãos de todas e todos, qualquer ser pode ser escravizado. A escravização de pessoas foi a base e o capital primitivo dos impérios coloniais que formaram o atual mundo capitalista.

Evidenciamos, primeiramente, que o machismo está consolidado a milhares de anos e a construção do racismo, homofobia e as classes também têm as mesmas características de domínio, controle e que a guerra é sua estratégia de propiciar a sua manutenção.

É um ganho da modernidade, em fases mais recentes, reconhecer a dialética entre direitos humanos no geral, tendo como referência a humanidade, e os direitos humanos de grupos específicos, considerando suas singularidades, tanto em termos de vulnerabilidades negativas, quanto em termos de potencialidades, vivências e linguagens próprias. É quando se sai dos conceitos clássicos da virada do século de uma cidadania social, civil e política, para lidar com as desigualdades de um sistema de classe e ampliar o debate sobre cidadania cultural, entrelaçando essa àquelas, mas reconhecendo identidades.³¹

Os homens têm a necessidade de a todo momento reforçar seu domínio por meio de falas e atos. Conciliar esses difíceis entendimentos com vídeos ajuda na elaboração de um Sentipensar reflexivo e gera debates. Os vídeos sobre “Micro agressões”³², “Mulheres Negras”³³ e “o que dizem para as mulheres ao longo da vida”³⁴ foram apresentados para refletirmos como esses conceitos interferem na vida das pessoas na sociedade contemporânea.

Desenvolvendo a leitura participativa e assistir a vídeos e cliques curtos promovem um debate potente: gerando dúvidas, relatos de vivências, concordâncias e discordâncias sobre alguns pontos. Esses debates são ricos em participação e ideias, mas exigem coordenação e alguma regras, como levantar a mão para falar, direito a resposta em alguns casos e o pedido de silêncio caso muitas pessoas comecem a debater ao mesmo tempo. Em nossa vivência com o 8º ano evidenciamos divergências em alguns pontos entre os meninos e as meninas. Muitas das discordâncias foram levadas para o nível pessoal e a intervenção do educador foi necessária para concluir o debate e prosseguir para o próximo conceito.

O professor tem um importante papel na educação histórica e pode proporcionar mudanças acerca de posturas androcêntricas presentes na sociedade, e, para tanto, é necessário que haja a preocupação não apenas na seleção dos conteúdos, mas sobretudo na sua abordagem. O professor deve sempre ter em mente a igualdade de gênero como objetivo a ser alcançado por meio da aula de história considerando sempre a função dos conteúdos na vida prática.³⁵

31 CASTRO, M. G. Gênero e Raça: Desafios à Escola. **Biblioteca digital cam**. Salvador, 2008, p. 3. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/362_991_genero-raca.pdf>.

32 Assista ao vídeo Micro agressões.

33 Assista ao vídeo Mulheres Negras.

34 Assista ao vídeo O que dizem para as mulheres.

35 SOUZA, P. C. de. A história das mulheres no ensino de história: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **AMPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019, p. 13.

Um tema que ganhou muito destaque foi o das “cantadas”³⁶, quando foi mostrado um vídeo onde uma mulher reage aos homens quando eles a assediam na rua. Esse vídeo teve muitos compartilhamentos na internet, pois de maneira inteligente e corajosa ela desestabilizava os homens que ficavam sem reação e perdiam seu interesse em seu objetivo “galanteador”.

O debate sobre se a mulher gosta ou não gosta de “cantadas” geraram falas fortes a favor e contra. No entanto, ficou evidente no decorrer das reflexões que as “cantadas” não tem tanto o propósito de elogiar e sim de autopromoção masculina perante a plateia e amigos. Além disso, percebemos que existem outras maneiras para elogiar e expressar carinho sem que os homens submetam a mulher a situações constrangedoras. Refletimos sobre um vídeo de humor chamado “se o machismo fosse ao contrário”³⁷ do grupo DR que possibilitou os meninos e meninas se perceberem em outra posição na relação de opressor e oprimido pelas “regras” sociais.

Outros conceitos utilizados foram as formas de violência praticadas sobre as mulheres, tanto psicológicas como físicas. Lemos os conceitos de Mansplaining, Maninterrupting, Bropropriating e Gaslighting, vimos o vídeo do grupo de humor Porta dos Fundos chamado “Mansplaining”³⁸ e conversamos sobre como percebemos essas opressões no dia a dia. Foi utilizado o vídeo da música “Maria da Vila Matilda”³⁹ da cantora negra Elza Soares para debatermos sobre a violência doméstica, a Lei de Proteção para as Mulheres Maria da Penha e destacar o número de emergência 180 em casos de denúncia.

Para finalizar a atividade mostramos como as mulheres por meio de muita luta dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas tem conseguido espaço na sociedade na vida pública e debatemos sobre alguns mitos de incapacidade e falta de habilidade para exercer cargos profissionais, artísticos e esportivos que antes diziam os machistas que só os homens poderiam exercer. Utilizamos os vídeos “7 mitos sobre mulheres e o mercado de trabalho”⁴⁰ e “Marta melhores gols e jogadas”⁴¹ no intuito de ilustrar experiências positivas e encorajar as meninas a lutarem pelas coisas que elas gostam e acreditam.

Foram realizadas três aulas de uma hora e trinta minutos (esse tempo de aula devida à pandemia da Covid 19) no período de três semanas. A sistematização do conteúdo foi feita em um período de uma hora e trinta, onde individualmente as educandas e educandos tinham que responder duas perguntas, uma indicada para a fileira de cadeiras pelo educador e a outra de escolha livre, com respostas de 8 a 15 linhas.

1) As mulheres convivem cotidianamente com o assédio dos homens das mais diversas maneiras e situações. Como você encara esse fato e quais os motivos para que isso aconteça? Lembre dos vídeos em que uma mulher responde aos homens que fazem “cantadas”, aquele que as coisas acontecem ao contrário e Mansplaining:

2) Nas últimas aulas conversamos e assistimos vídeos e percebemos como as mulheres são capazes de serem dedicadas e competentes nas mais diversas áreas profissionais, artísticas e esportivas. Você considera que ainda há pouco espaço para as mulheres desenvolverem seu potencial profissionalmente? Por quê? Escreva sobre algumas mulheres que são referências para sua vida e explique os motivos:

3) “A história da perda da liberdade é, ao mesmo tempo, a história de como a mulher perdeu sua posição

36 Assista ao vídeo Reação a cantadas.

37 Assista ao vídeo Machismo ao contrário.

38 Assista ao vídeo: Mansplaining.

39 Assista ao vídeo Maria da Vila Matilde.

40 Assista ao vídeo 7 mitos sobre as mulheres e o mercado de trabalho.

41 Assista ao vídeo: Marta melhores gols e jogadas.

e desapareceu da história (do processo histórico). A queda e a perda das mulheres são, por tanto, a queda e a perda de toda comunidade, dando espaço para o surgimento de uma sociedade sexista.” Reflita sobre o trecho do texto que trabalhamos em aula e comente sobre as mudanças no modo de vida das mulheres no decorrer da história e suas consequências:

4) “Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180/ Vou entregar teu nome e explicar meu endereço/ Aqui você não entra mais/ Eu digo que não te conheço/ E jogo água fervendo se você se aventurar/ Eu solto o cachorro e apontando pra você eu grito: péguix guix guix guix/ Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizinhos/ Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim.” Comente sobre a música “Maria da Vila Matilde” da cantora e compositora Elza Soares:

Em nossa visão todas as atividades entregues tiveram ótimos desempenho, algumas aprofundaram mais nos conceitos e outras trouxeram suas vivências e questionamentos. Foram 16 atividades avaliadas sendo 10 de meninas e 6 de meninos. A aluna Dandara escreveu sobre a questão 1:

Eu encaro de maneira realista, não podemos fingir que situações como essas não acontecem a toda hora. O que podemos fazer é ficar atentos aos sinais sempre quando presenciamos alguma situação assim, ajudar de alguma forma, seja chamando a polícia ou interferindo de maneira calma. Isso acontece porque vivemos em uma sociedade machista, na maioria das vezes os homens são criados assim, vendo exemplos em casa ou ouvindo que eles têm que ser assim.

As respostas da questão 2 trouxeram entendimentos diferentes sobre as oportunidades no mercado de trabalho, algumas percebia espaço e outras registraram o preconceito e as dificuldades ainda existentes para que as mulheres consigam se desenvolver e serem valorizadas em suas profissões. Mas o exemplo de mulher de referência foi em mais de 90% das respostas às suas mães. Como exemplo trazemos a resposta da educanda Xica da Silva:

Eu acredito que a mulher tem pouco espaço profissionalmente, principalmente em empresas, acho que deveriam dar mais espaço para a mulher demonstrar suas forças e habilidades no mercado de trabalho. A mulher que é minha inspiração de vida é minha mãe, ela é uma mulher guerreira e trabalhadora que sempre fez de tudo para dar o melhor para mim e para meu irmão, e sempre está disposta a ajudar o próximo como pode, essa é minha mãe.

Trazemos como exemplo na questão 3 a resposta da aluna Beth Carvalho:

As mulheres foram subestimadas ao longo do tempo pelos homens e por elas mesmas, então temos poucas mulheres na história. Alguns anos atrás as mulheres não podiam ir à escola, usar roupas “curtas”, se casar com quem elas quisessem, escolher uma profissão de seu gosto ou terem que seguir um padrão de beleza. Hoje em dia, as mulheres podem ser o que quiserem, fazer faculdade que quiser, amar quem quiser e se divertir como quiser. Hoje em dia, existe a Lei Maria da Penha e nenhuma mulher ficará quieta!

Para finalizar traremos a resposta da educanda Marielle Franco sobre a questão pertinente às violências físicas sofridas pelas mulheres e as formas de resistência trazidas pela cantora Elza Soares em sua canção:

A música além de ser muito boa, encoraja as mulheres que precisam de ajuda a ligar para o 180 e informa o número para as mulheres que não sabem o número. As mulheres não sofrem só violência física, mas também psicológica, sempre quando um homem grita ou quebra coisas para assustar ela, ele está abusando dela, a solução para isso é ligar para 180 e sair de casa, procurar ajuda.

Gostaríamos de salientar a importância das educadoras e educadores de influenciarem positivamente suas escolhas de textos, vídeos, plataformas e dinâmicas utilizadas em aula com sua personalidade. É fundamental para o desenvolvimento das atividades que busquem o Sentipensar para agir que vivencie e seja alegre nos momentos junto às educandas e educandos. Assim, quando são escolhidos os materiais que serão utilizados em aula é importante que sejam pertinentes ao gosto e ao interesse de quem propõe as dinâmicas. Nosso intuito é a felicidade, alegria e o

engajamento pelo ensino-aprendizagem por um mundo que defenda e respeite os direitos humanos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo refletimos sobre os desafios de desenvolvermos um Ensino de História Antissexista e que valorize a participação ativa das educandas e educandos. Percebemos como ao longo da história e no Ensino de História as mulheres foram vitimizadas ao ficarem excluídas da vida pública e relegadas apenas à vida privada. Como consequência tiveram pouco espaço na história tradicional e positivista que se concentra em grandes acontecimentos políticos, econômicos e as guerras.

O Ensino de História exige fazer escolhas e um posicionamento em relação a quais visões, objetivos e habilidades devemos desenvolver junto às educandas e educandos. A escolha por um ensino que valorize a diversidade de gênero, étnica e pluriversal necessita perceber a colonialidade do poder, ser e estar. Por isso, escolhemos as metodologias Decoloniais e um de seus conceitos que é o Sentipensar para um agir antissexista na sala de aula.

O fazer decolonial exige conciliar a teoria e a prática, portanto, desenvolvemos uma atividade utilizando o método de sistematizar a ação na instituição E.M.E.F. Francisco Greiss como o 8º ano chamado “Mulheres e Nossa História”. Utilizamos a distribuição espacial da roda ancestral, texto, vídeos, debates e uma sistematização escrita avaliativa.

Foi evidenciado na utilização prática em sala de aula da metodologia decolonial do Sentipensar um engajamento nos debates, o entendimento dos conceitos e a estruturação de ideias nas respostas da atividade escrita avaliativa. Acreditamos que as metodologias e dinâmicas decoloniais são estratégias que podem ser utilizadas e desenvolvidas para o Ensino de História Antissexista com alegria e entusiasmo, a construção coletiva do conhecimento é a base para uma educação Decolonial.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, P. G. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com la vida. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2010. Disponível em: <<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11433/1/Corazonar%20una%20antropologia%20comprometida.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- CASTRO, M. G. Gênero e Raça: Desafios à Escola. **Biblioteca digital cam**. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/362_991_genero-raca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- FALS B. O. Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. - México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- HOOKE, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 82-88.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 4-23

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SAPUCAIA DO SUL. Plano de Estudo dos Anos Finais Restruturados. 2020. p. 126-151.

SOUZA, P. C. de. A história das mulheres no ensino de história: reflexões acerca de uma decação para a igualdade de gênero. **AMPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019.

TRANSPORTE ESCOLAR RURAL: UM CAMPO PROPÍCIO À REALIZAÇÃO DE ATOS ÍMPROBOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Débora de Cássia Baptista Almeida

Sérgio Urquhart de Cademartori

1 INTRODUÇÃO

A promoção do direito à educação é fundamental para a diminuição das desigualdades que atingem, majoritariamente, às classes mais vulneráveis presentes na sociedade. Dessa maneira, é de suma importância que as políticas públicas de inclusão ao ensino público sejam implementadas na intenção de permitir o acesso, bem como a permanência do educando ao ambiente escolar, e não utilizadas para interesse particular do agente responsável por sua implementação. Dentro desse contexto que se justifica a relevância da pesquisa, como forma de verificar como os agentes públicos atuam no cenário das políticas públicas, em especial a política do transporte escolar rural.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivos: a) averiguar a implementação do transporte escolar rural como instrumento importante para alcançar o atendimento do direito fundamental à educação, visto a problemática vivenciada pelos estudantes da zona rural, onde a distância residência/escola acaba por impedir ou mesmo dificultar o acesso e a permanência no ambiente escolar, ocasionando o fenômeno da evasão escolar; b) ainda, convém a investigação quanto a atuação dos agentes públicos, com o intuito de verificar a responsabilidade do campo burocrático administrativo no que tange a implantação de políticas públicas para o atendimento dos direitos fundamentais estabelecidos constitucionalmente.

Por conseguinte, o estudo do campo burocrático administrativo pelo viés bourdieusiano possui substancial relevância para a presente análise, principalmente no que diz respeito aos conceitos compreendidos pelo autor, como os de campo, *habitus* e de capital, a fim de possibilitar uma observação dos atos de improbidade administrativa ligados ao campo da Administração Pública, em especial na implantação da política pública de transporte escolar rural.

Diante disso, faz-se o seguinte questionamento: o transporte escolar rural pode ser considerado um campo propício para a concretização de atos ímprobos realizados pelos agentes públicos responsáveis por sua implantação?

O presente estudo está dividido em dois momentos: no primeiro analisa-se a relevância da implantação da política pública de transporte escolar rural como mecanismo que visa a garantir o acesso e permanência do educando ao ambiente escolar e a responsabilidade da Administração Pública em sua promoção e a segunda parte da pesquisa destaca a análise do campo burocrático administrativo como campo propício a execução de atos ímprobos através dos conceitos compreendidos por Bourdieu - autor base do presente estudo - com enfoque ao transporte escolar rural.

Quanto à metodologia, nas diversas fases da pesquisa, serão utilizadas pesquisa bibliográfica, jurisprudencial e em sistemas de informações para, ao final, realizar-se uma análise qualitativa dos dados pesquisados.

Ao final, intenta-se concluir ser o transporte escolar rural um importante mecanismo capaz de garantir o acesso do aluno ao ambiente escolar, como também, uma política pública capaz de propiciar a prática da redistribuição como forma de concentração de poder, atendendo assim, os interesses particulares dos agentes públicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transporte escolar rural como política pública de acesso à educação e a responsabilidade da Administração Pública na sua promoção

A educação é direito que se encontra previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. O referido artigo estabelece os direitos de natureza social, quais sejam: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Assim sendo, a educação é instrumento indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da sociedade, com isso, deve ser atendida de modo que possa atingir seus ideais e alcançar suas funções sociais (DELEVATTI, 2006).

O dever do Estado na promoção da efetividade educacional tem previsão no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que dispõe: “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).

Ademais, o artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, estipula que o dever do Estado com a educação, estende-se ao atendimento do transporte escolar ao educando, a garantia do transporte refletirá na satisfação a garantia equânime ao ensino (BRASIL, 1988). O referido dever estatal, consoante o previsto no artigo 23, inciso V, da Carta Magna, será de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em que deverão proporcionar os meios de acesso à educação, entre outros direitos correlatos (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a política pública de transporte escolar rural desponta como mecanismo a auxiliar na promoção de acesso, bem como de permanência do aluno ao ambiente escolar e, por consequência, contribui para a diminuição das desigualdades sociais, uma vez que permite o alcance equânime ao ensino daqueles que residem em áreas rurais. Assim, o transporte escolar rural é estratégia que visa contribuir para a expansão escolar, uma vez que a oferta de vaga nas escolas, por si só, não garante a concretização do direito à educação, pois, além da vaga, o estudante precisa ter acesso a ela (RIBEIRO, *et al.*, 2015).

Um dos primeiros estudos sobre o transporte escolar rural foi desenvolvido pela empresa brasileira de planejamento de transporte, em que objetivava a identificação das dificuldades de oferta do transporte escolar rural, os custos, como também as vantagens de sua instituição ou desdobramento no país. Tal estudo identificou que a efetivação do transporte escolar rural é concedida por intermédio do poder público, sendo que será ofertado de forma direta, por meio de veículos próprios, ou mesmo de forma indireta, mediante a contratação de empresas terceirizadas para a executoriedade da demanda (GEIPOT, 1995).

O estudo feito pela GEIPOT adveio logo após a instituição do primeiro programa do governo destinado a execução de políticas públicas para que fosse possível a oferta de transporte escolar, conhecido como Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o qual foi criado em junho de 1994 pela Portaria nº: 955/94 do Ministério da Educação (MEC). O programa se destinava ao repasse de recursos através da realização de convênios com organizações não governamentais e prefeituras. O foco do programa pautava-se na aquisição de veículos zero quilômetros, tendo como beneficiários os alunos da rede pública do ensino fundamental que fossem residentes da zona rural, como também para os portadores de necessidades educacionais especiais de escolas particulares, desde que mantidas por ONGs sem fins lucrativos (FNDE, 2013).

O FNDE criou posteriormente o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), através da Lei nº. 10.880/04, a qual foi alterada pela Lei nº. 1.947/09. O referido programa tinha como objetivo a transferência direta e de caráter suplementar de recursos financeiros aos Estados, Distrito Federal e Municípios, visando o

atendimento dos alunos residentes em zonas rurais. Ainda, cabe mencionar a criação do Programa Caminhos da Escola mediante a edição do Decreto nº. 6.768/09, após foi emitida a Resolução CD/FNDE nº: 45/13, que disciplina os critérios para utilização dos veículos de transporte escolar que foram adquiridos mediante o programa, ainda, foi promulgada a Lei nº: 12.816/13, que dispõe sobre o apoio da União na aquisição de veículos para o transporte escolar das redes públicas de educação básica. Tal programa intenta oportunizar a renovação, a ampliação, a padronização da frota escolar da educação básica, bem como permite que as redes: municipal, do Distrito Federal e estadual de ensino adquiram veículos novos com redução de valores (FNDE, 2017).

Embora se constate a previsão constitucional de direito do aluno ao transporte escolar, bem como a criação de programas destinados à implementação do transporte escolar rural, muitas vezes os agentes públicos se baseiam no instituto da discricionariedade administrativa para justificar a não executoriedade de tais demandas. Conforme Silva (2013), cabe à Administração Pública a sua executoriedade, caso contrário o direito fundamental à educação não sairia do campo teórico. Ademais, a discricionariedade administrativa não é absoluta, a autoridade se encontra vinculada à lei, a Administração Pública deve efetivar seus atos de acordo com a previsão legal.

A diferenciação do ato vinculado para o discricionário reside no fato de que se o motivo e o objeto forem expressos na lei, estar-se-ia falando de um ato vinculado, ou seja, que não cabe espaço de liberalidade à Administração em decidir por promover ou não o ato, enquanto no caso de não haver tal previsão, o ato seria considerado discricionário, o que possibilitaria um campo de liberdade ao administrador para escolher (SILVA, 2013).

A obrigação do poder público no atendimento dos interesses coletivos, seus deveres para com a sociedade são sempre *vinculados*, visto haver disposição legal. No entanto, os meios como serão concretizadas as prestações estatais, bem como seu momento, poderiam apresentar a discricionariedade administrativa (PIRES, 2009).

Por isso, de suma importância é que a Administração Pública seja responsável e haja com probidade na execução de suas políticas públicas, no intento de materializar seu fim de atender com eficiência os interesses da sociedade, todavia, o que se verifica, por diversas vezes, é o uso do campo administrativo para atender proveitos próprios/particulares, com a justificativa pautada na discricionariedade administrativa.

2.2 Campo burocrático administrativo, atos ímprobos e o transporte escolar rural

O campo burocrático administrativo, enquanto concretizador de implementações de políticas públicas voltadas ao atendimento da sociedade, resta submisso ao interesse universal, no caso, a aplicação da política pública de transporte escolar rural como mecanismo capaz de assegurar o direito fundamental de acesso à educação. Conforme Bourdieu (1996), o campo burocrático é alicerçado pela ideologia do universal, um campo em que o serviço público é tido como primordial, onde os interesses pessoais seriam sacrificados pelo interesse público/universal, a atuação dos agentes públicos teria por base o desinteresse na realização do ato.

No entanto, dificilmente não haverá uma razão para o exercício dos atos, mesmo no campo burocrático em que o desinteresse seja a diretriz norteadora para atuação dos agentes públicos, não se vislumbra um desinteresse por completo, mesmo que camuflado, o burocrata não está apenas para servir ao Estado em atenção aos interesses universais, mas também como aquele que se utiliza do Estado para cumprimento dos seus próprios interesses (BOURDIEU, 1996).

Ademais, o campo administrativo é espaço propício para o desenvolvimento das lutas pelos capitais, onde os burocratas estão a jogar o jogo, como denominado por Bourdieu (1996), nesse campo há a presença da *illusio*,

em que os burocratas acreditam que o jogo presente no campo administrativo deva ser jogado, Bourdieu (1996, p. 139) expressa que: “[...] em um primeiro sentido, a palavra interesse teria precisamente o significado que atribuí à noção de *illusio*, isto é, dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele.”

O desinteresse só se caracteriza como possível quando há o encontro do *habitus* propenso ao desinteresse e nos espaços onde o desinteresse seria recompensado, como no ambiente familiar, no campo da literatura, artístico, entre outros. Em resumo, nos campos onde a recompensa econômica não se faz presente. Com isso, considerando que as contratações realizadas dentro do cenário do transporte escolar apresentam, na maioria das vezes, vultuosas somas em dinheiro, tal campo de atuação do agente público se revela como propício a atos de improbidade e não de desinteresse individual. (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu (1983, p. 60-61) elucida a conceituação de *habitus* como:

[...] *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

O *habitus* aqui analisado faz referência aos *habitus improbus* verificados na atuação da Administração Pública, em especial quando se utiliza do instituto da redistribuição no âmbito do transporte escolar rural para angariar maior acúmulo de capitais, em que os capitais, cultural, social e, principalmente a redistribuição do capital econômico, transformam-se em capital simbólico e, por consequência, na produção de legitimidade (BOURDIEU, 2014).

Consoante Bourdieu (2014), o acúmulo através da redistribuição resta por beneficiar uma pessoa, assim, poder-se-ia falar em uma espécie de “patrimonialização”, na qual a utilização dos recursos públicos, ao invés de atender aos interesses da universalização, resulta em privilégios voltados aos agentes públicos detentores do poder simbólico. Nessa esteira, reporta-se a compreensão de Schwarcz (2019) ao considerar que o patrimonialismo não se findou, pelo contrário, possui grande ressonância ainda na sociedade.

Dessa forma, o campo burocrático administrativo é espaço favorável para a prática da improbidade administrativa, onde os agentes públicos praticam o jogo duplo e duplo “eu”, que consiste em uma hipocrisia estrutural que permite a articulação de duas linguagens, uma em que o burocrata fala em seu próprio nome ou a outra em nome da instituição a qual representa. O burocrata se torna o serviço público, reforçando a ideia da presença do *habitus improbus* no campo administrativo, pois, enquanto o agente deveria atender o interesse universal que, no caso em tela, seria assegurar aos estudantes residentes no campo o transporte adequado para garantir-lhes o acesso ao ambiente escolar, na verdade, apropria-se do universal para concretizar seus próprios interesses (BOURDIEU, 2014).

Assim sendo, o desenvolvimento do Estado moderno possui uma dupla face, de um lado caminha na direção de um progresso da universalização, enquanto por outro lado como um progresso rumo a monopolização, com concentração do poder, resultando em uma dominação central. A negociação do Estado continua a se perfazer com os mesmos ajustes verificados no patrimonialismo, no entanto, hodiernamente os interlocutores são outros, o deslocamento recaiu no planejamento urbano, na educação pública, no transporte público (BOURDIEU, 2014).

Dessa maneira, vislumbra-se que a implementação do transporte escolar rural pelos agentes públicos, muitas vezes, ao invés de promover o direito fundamental de acesso à educação, tornou-se um campo favorável a prática de atos ímprobos, visto propiciar ao gestor público o acúmulo de capitais, como o social, cultural e,

principalmente, o econômico.

O sistema brasileiro conta com a Lei nº. 8.429/92 (lei de improbidade administrativa), como mecanismo de repressão às práticas dos atos que atentem a defesa e proteção dos interesses sociais, tendo em seu texto a previsão sancionatória cível para àqueles que, por liberação de vontade, contrariarem o disposto em lei (PINCA, 2013). Ainda, a probidade ou improbidade administrativa, segundo Pinca (2013, p. 20): “[...] é o aspecto do princípio da moralidade que se atém a controlar a vida funcional do agente público no desempenho de seu mister diário, ou seja, no desempenho de sua conduta, no realizar suas funções e atribuições de forma justa e honesta”.

Assim, ratifica-se que o campo burocrático administrativo é um campo de luta pelos capitais na intenção de preservar a dominação de quem detém o poder, que no caso acima, conforme Bourdieu (2014, p. 111), percebe-se pelo “[...] desvio do capital simbólico coletivo em proveito da pessoa privada”. Com isso, a implementação da política pública de transporte escolar rural pode ter sua finalidade desviada para servir como campo favorável a consolidação do *habitus improbus*.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou, em um primeiro momento, averiguar a relevância do direito fundamental à educação, e como a garantia de efetivação da política pública do transporte escolar rural auxilia no acesso e permanência do estudante no ambiente escolar. A Carta Constitucional Brasileira regulamenta diversas garantias ao direito social educacional prescrito no artigo 6º da Carta Magna, como no caso dos artigos 208 e 212, em que, além de determinar responsabilidade do Estado, tal executoriedade.

Sendo assim, percebe-se que o Ministério da Educação implementou, através do Fundo Nacional de Educação (FNDE), importantes ações em atenção ao transporte escolar rural, cabendo à Administração Pública executar de forma correta a implantação de tais políticas, no caso, não se vislumbra a possibilidade de negação quanto a tal executoriedade. Dito isso, o artigo analisou até que ponto a aplicabilidade da discricionariedade administrativa pode ser considerada de forma a não contrariar o estabelecido constitucionalmente.

Por conseguinte, os atos de improbidade administrativa verificados no interior do campo burocrático administrativo reforçam a presença de um patrimonialismo que intenta na dominação do público através de uma legitimidade do poder simbólico. Por isso, a importância da reflexão da Administração Pública através dos conceitos compreendidos por Bourdieu, uma vez que estabelece o campo administrativo como campo de luta de capitais e, com isso, meio de acumulação de reconhecimento e poder dominante.

Assim, políticas públicas destinadas ao atendimento dos interesses da sociedade, como no caso ora desenvolvido, política do transporte escolar rural, resultam em oportunidades de redistribuição como meio de acumulação de prestígio, descaracterizando a submissão ao universal pelos atos ímprobos.

Por fim, a violação ao dever de probidade se desenvolve através dos atos dos agentes públicos que se utilizam da coisa pública para os interesses pessoais, utilizando-se do jogo duplo e duplo “eu” do agente, bem como da delegação de poder para o alcance de seus objetivos pessoais. É possível perceber os diversos elementos do campo burocrático administrativo capazes de idealizar o *habitus improbus* presente nesse campo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. São Paulo: Editora Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Lex: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programas de Transporte do Escolar** – 4. ed. Brasília: MEC, FNDE, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Caminhos da Escola**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/legislacao-caminho>>. Acesso em 20 jul. 2022.
- DELEVATTI, A. F. A educação básica como direito fundamental na constituição brasileira. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Jurídica) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI, Itajaí, 2006. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Alex%20Faturi%20Delevatti.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2022.
- GEIPOT. **Empresa Brasileira de Planejamento de Transporte**. Avaliação preliminar do Transporte Rural- destaque para o segmento rural. Brasília, DF, 1995.
- PINCA, E. A. Lei nº: 8.429/92: O agente político como sujeito ativo do ato de improbidade administrativa. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/09102013_154104_eduardo.pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.
- PIRES, L. M. F. **Controle judicial da discricionariedade administrativa**: dos conceitos jurídicos indeterminados às políticas públicas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- RIBEIRO, A. C.; *et al.* **A Trajetória da política de transporte escolar rural no Brasil**: percorrendo o caminho de indicadores de desempenho da educação básica. 2015.
- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37ª ed. São Paulo: Malheiros, 2013.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 11-24, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v16i39.18743. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>>. Acesso em 20 jul. 2022.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. DOI: 10.1590/S0034-76122006000100003. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6803>>. Acesso em 20 jul. 2022.

UM ABSURDO DENTRO DO ABSURDO: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE ALBERT CAMUS

Pedro Américo Carvalho de Moraes

Tiago Eurico de Lacerda

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho propõe, sob a concepção do filósofo e dramaturgo franco-argelino Albert Camus, analisar não só a educação básica brasileira através do conceito de absurdo, mas também o que esta almeja e causa nos indivíduos por ela educados e inseridos formalmente na sociedade. Vale lembrar que, o conceito de absurdo aqui utilizado é cunhado e desenvolvido pelo escritor ao longo de sua obra, mas principalmente no seu primeiro “ciclo” de escrita, que trata justamente do próprio absurdo existencial. Concebendo a noção de absurdo camusiana, tem-se como objetivo desenvolvê-la até o entendimento de revolta no mesmo autor. É com a revolta, ou melhor, com a postura do homem revoltado que objetiva-se ultrapassar os paradigmas obsoletos e limitantes da educação convencional contemporânea e seu respectivo currículo, que almejam única e exclusivamente a instrumentalização técnica e instrumental do sujeito, negligenciando outras demandas primordiais da condição humana, como, por exemplo, o exercício da solidão, algo nunca mencionado nos currículos e dinâmicas convencionais de educação.

2 O ABSURDO COMO PROBLEMA INSOLÚVEL

Todas as pessoas do mundo estão sujeitas, sem nenhum tipo de condição especial, situação ímpar ou acontecimento fantástico ou extraordinário a deparar-se com o absurdo. O absurdo, essa sensação de tomada de consciência, configura-se como uma cisão entre o homem e o mundo, que não tem data, hora nem local para apoderar-se do sujeito, seja ele um renomado cientista ou um mero proletário. Essa espécie de mal-estar, que domina o sujeito acometido por essa consciência, o faz ver com estranheza tudo o que outrora lhe era familiar, fazendo-o com que tenha a sensação de ser estrangeiro em sua própria casa, que não reconheça seu próprio semblante no reflexo do espelho. Não há mais propósitos transcendentais ou imanentes, não existe um porquê para absolutamente nada mais, tudo o que era firme e claro, se desmancha e se obscurece. Todos nós somos vítimas em potencial de sermos tomados pela sensação do absurdo, que depois de instalada no espírito, jamais pode ser varrida para fora. Camus exemplifica assim a chegada do absurdo:

Cenários desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quatro horas de trabalho no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia surge o “por quê” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. “Começa”, isto é o importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consciência: suicídio ou restabelecimento. Em si, a lassidão tem algo de desalentador. Aqui devo concluir que ela é boa. Pois tudo começa pela consciência e nada vale sem ela. Estas observações nada têm de original. Mas são evidentes: isso basta por algum tempo, até fazermos um reconhecimento sumário do absurdo. O simples “cuidado” está na origem de tudo (CAMUS, 2018, p. 27).

A partir da passagem acima, que está contida em O mito de Sísifo, ao fim e ao cabo, pode-se considerar

que o absurdo está no simples existir: é absurdo um ente querido vir a falecer, um avião cair no Oceano Pacífico, aprendermos álgebra e literatura na escola. Por meio da tomada de consciência, tudo o que era sólido desintegra-se imediatamente. Chegamos à conclusão que fomos lançados nesse mundo sem nenhum motivo e que morreremos sem nenhuma justificativa plausível ante o cosmo. Visto que, em última análise, nada vale a pena, não existe nenhum sentido a priori e, a partir dessa ótica absurda, absolutamente tudo é indiferente. A pergunta que se segue inevitavelmente é: o que se fazer diante dessa situação, então? Diante desse mal-estar causado pelo contato com o absurdo, ou melhor, pela simples noção de sua existência, Camus constata:

Um grau mais abaixo surge a estranheza: perceber que o mundo é “denso”, entrever a que ponto a pedra é estranha, irredutível para nós, com que intensidade a natureza, uma paisagem pode se negar a nós. No fundo de toda beleza jaz algo de desumano, e essas colinas, a doçura do céu, esses desenhos de árvores, eis que no mesmo instante perdem o sentido ilusório com o que os revestimos, agora mais longínquos que um paraíso perdido. A hostilidade primitiva do mundo, através dos milênios, remonta até nós. Por um segundo não o entendemos mais, porque durante séculos só entendemos nele figuras e desenhos que lhe fornecíamos previamente, porque agora já nos faltam forças para usar esse artifício. O mundo nos escapa porque volta a ser ele mesmo. Aqueles cenários disfarçados pelo hábito voltam a ser o que são. Afastam-se de nós. Assim como há dias em que, sob um rosto familiar, de repente vemos como estranha aquela mulher que amamos durante meses ou anos, talvez cheguemos mesmo a desejar aquilo que subitamente nos deixa tão a sós. Mas ainda não é o momento. Uma coisa apenas: essa densidade e essa estranheza do mundo, isto é o absurdo (CAMUS, 2018, p. 28).

A passagem acima elucida demasiadamente bem esse sentimento do absurdo, que acaba reduzindo absolutamente tudo o que outrora fazia sentido e, querendo ou não, configurava-se como referenciais concretos para a existência de espectros fantasmagóricos. Nesse sentido, as metanarrativas acabam se tornando pífias, pois suas premissas de um sentido primeiro e último para a existência simplesmente desfazem-se como um dente-de-leão na mais leve brisa primaveril ante a constatação do absurdo. Deus e toda a transcendência que o envolvia esvaíram-se como bruma matutina. Por sua vez, as soluções terrenas para as questões homens também não dão conta do absurdo, visto que, por exemplo, num projeto político ideal de sociedade, seja ele libertário, pautado no livre mercado ou concebido a partir das teorias socialistas, crianças ainda morrerão, mulheres ainda serão violentadas, doenças também existirão. Especificamente a esse âmbito, o absurdo transcende o político.

3 O PORQUÊ DA EDUCAÇÃO CONVENCIONAL SER ABSURDA

Não só no senso comum, mas até mesmo nas altas cúpulas que discutem a educação institucionalizada, tem-se, quase que petrificada, uma concepção da mesma como um mero transmitir de habilidades intelectuais com a finalidade de desenvolvê-las até um ponto que se entende básico para o sujeito, de maneira geral, exercer sua cidadania. Vejamos o que dizem dois artigos de nossa Constituição sobre tal direito:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O artigo 205 é fundamentado em três pilares: desenvolvimento pleno da pessoa (que não é especificado e pode se realizar de infinitas maneiras), preparo para o exercício da cidadania, ou seja, que o indivíduo entenda as condutas primordiais de direitos e deveres às quais deve reproduzir para a manutenção do status quo social vigente e, por último e mais importante na nossa investigação que, ousar dizer, em termos práticos se sobrepõe às

duas premissas anteriores, visto o grau de evolução e adentrando na esfera da vida privada de ideias fomentadoras da lógica capitalista, que é o papel da educação na qualificação/instrumentalização para que o indivíduo consiga entrar no mercado de trabalho e, assim, subsistir fisiologicamente.

O que pretendo propor com isso é que, visto o grau de capitalização do American Dream, que com relevante atraso em relação ao seu local de origem, permeia o imaginário brasileiro, fazendo com que esse, principalmente em relação à educação, à entenda a partir apenas de premissas utilitárias, de áreas do conhecimento que contribuam para a sua ascensão social, profissional e, principalmente, financeira. Ou seja, tanto do lado da instituição escola, que tem um currículo obsoleto em relação às novas demandas do século XXI quanto do próprio educando que já é ideologizado por meio de outras plataformas pedagógicas (redes sociais, televisão, aplicativos diversos, etc.), que transmitem conteúdos quase que exclusivamente fomentando alucinadamente o consumo pelo consumo. Dentre as várias áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, percebemos que há uma disparidade e uma hierarquia entre elas, explicitando equivocadamente uma “legítima” valorização de disciplinas X em relação a disciplinas Y. O motivo dessa hierarquização fajuta dos conhecimentos tem relação como aluno ideal que a escola almeja formar que, dada as devidas ressalvas em relação a um pensamento anacrônico, assemelha-se muito ao modelo educacional vigente em meados dos séculos XVIII e XIX, com o boom das Revoluções Industriais, onde objetivava-se formar camponeses em operários.

Ou seja, uma educação que tinha como objetivo master formar mão de obra para a pungente indústria. Percebe-se claramente essa hierarquização dos conhecimentos do currículo escolar quando comparamos, por exemplo, quantidade de períodos que são disponibilizados para disciplinas como Matemática, Biologia, Física, Química em relação à quantidade disponibilizada para áreas como Filosofia, História, Geografia, Sociologia e artes, disciplinas essas que têm demasiada desvantagens, pois os períodos disponibilizados para tais áreas são ínfimos comparado aos das ciências - duras. O que pode-se perceber nessa desigual distribuição é que o paradigma epistemológico positivista ainda se mantém como uma espécie de absoluto tanto no imaginário do senso comum quanto nas canetas dos que erigem nossos currículos.

Entretanto, se pensarmos bem, essa demasiada valorização de disciplinas que têm na sua estrutura epistemológica o paradigma positivista, não é à toa, nem mesmo o currículo hodierno, com seus saberes legitimados e outros não, é mera coincidência. Acredito em poder apontar plausivelmente que os saberes que fazem parte do currículo convencional é uma herança de dada elite burguesa e, conseqüentemente, intelectual. Talvez aprender os fundamentos últimos da química orgânica ou a história dos grandes heróis franceses fizesse sentido na França de determinada época. Mas a questão é que não estamos nem na França, muito menos em tempos passados. Então, analisados dessa forma, acredito que a obsolescência de muitos conhecimentos contidos no currículo escolar já não faz sentido por não serem ministrados a partir de contextos locais mais significativos.

Claro, não podemos deixar de entender o currículo e a dinâmica da escola como um desdobramento de uma razão que engloba a educação: o sistema econômico vigente. Não faria muito sentido a escola e seu respectivo currículo ensinarem, por exemplo, agricultura familiar aos alunos, visto que se isso se tornar uma tônica de grande escala, um nicho do mercado perderia de lucrar. Então, com o que até aqui foi exposto, creio já podermos dizer com certa plausibilidade que a escola como tal, com seu currículo que fomenta o utilitarismo como único benefício a se retirar dos conhecimentos, é um imperativo do sistema econômico vigente, ou seja, a escola, de uma forma ou de outra, tem como objetivo formar pessoas que perpetuem tal lógica capitalista e que realizem a manutenção dessa ordem por meio de suas concepções de existência que, creio eu, são calcadas no consumismo desenfreado e irracional.

A partir da leitura da obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, podemos perceber inúmeros pontos

de crítica desenvolvidos pelo autor, com as mais variadas temáticas. Percebida essa multiplicidade de escopos que Nietzsche se debruça em sua obra, um em especial se intersecciona com o presente texto, que diz respeito sobre a área da educação. Nietzsche, abordando o tema da educação, chama a atenção para dois pontos bem delimitados e específicos. A dita - moral de rebanho, termo cunhado para designar uma postura que, além de ser exterior ao indivíduo, nega a vida. Vejamos como o filósofo alemão delinea o conceito:

Moral é hoje, na Europa, moral de animal de rebanho: - logo, tal como entendemos as coisas, apenas uma espécie de moral humana, ao lado da qual, antes da qual, depois da qual muitas outras morais, sobretudo mais elevada, são ou deveriam ser possíveis. Contra tal “possibilidade”, contra tal “deveriam” essa moral se defende com todas as forças, porém: ela diz, obstinada e inexorável: “Eu sou a moral mesma, e nada além é moral!” e, com a ajuda da religião que satisfaz e adulou os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais uma expressão cada vez mais visível dessa moral: o movimento democrático constitui a herança do movimento cristão. (...) todos unânimes na gritaria e na impaciência da compaixão, no ódio mortal ao sofrimento, na quase feminina incapacidade de permanecer espectador, de deixar sofrer; unânimes no involuntário ensombrecimento e abrandamento, à mercê do qual a Europa parece ameaçada por um novo budismo; unânimes na crença na moral da compaixão partilhada, como se ela fosse a moral em si, o cúmulo, o cume alcançado pelo homem, a esperança única do futuro, o conforto da vida presente, o grande resgate das culpas de outrora: - todos eles unânimes na crença da comunidade redentora, isto é, no rebanho, em “si!” (NIETZSCHE, 2006, p. 89-90).

Pode-se perceber, nesta passagem da obra intitulada A gaia ciência, o teor crítico da reflexão de Friedrich Nietzsche às instituições e coletivos que perpetuam, segundo ele, uma moral herdada do ideário cristão e que tem muitas (senão as mesmas) características estruturais em comum com o arcabouço de costumes e ideias do dogma cristão. O outro e, talvez, mais relevante apontamento nietzschiano sobre a educação gira em torno da solidão e da necessidade humana dela. Analisemos o aforismo 443 da obra do pensador intitulado Aurora: “Pouco a pouco fui vendo mais claramente o defeito mais difundido de nossa maneira de ensinar e de educar. Ninguém aprende, ninguém aspira, ninguém ensina - a suportar a solidão” (NIETZSCHE, 2007, p. 375). O filósofo alemão, nesse aforismo, denuncia uma “lacuna”, digamos assim, que até hoje não tornou-se alvo de preocupação do sistema educacional e, por isso, é causadora de incontáveis males no sujeito contemporâneo.

Percebemos que, mesmo há cerca de 150 anos, Nietzsche traz à tona uma preocupação demasiada importante, mesmo que à época tal interesse parecesse até mesmo ridículo para a sociedade, visto a emergência da razão prática quanto às posturas utilitárias e positivistas para a condução dos sujeitos e, conseqüentemente, para o projeto de sociedade que se imaginava. É a partir, também, desta segunda preocupação do filósofo alemão que pode-se diagnosticar a absurdidade tanto da educação contemporânea como um todo quanto do currículo escolar e seus respectivos conteúdos que, aparentemente, não têm como preocupação a esfera do ser humano que não tenha (equivocadamente) relação direta com a sua formação instrumental e técnica. Vejo este ponto como nevralgico na constatação da presença do absurdo no sistema educacional e concepção curricular, uma vez que se ignora as outras dimensões humanas e se prioriza apenas o lado “máquina”, digamos assim, dos sujeitos.

4 É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO REVOLTADA CONTRA O ABSURDO?

O que podemos perceber através das breves exposições a respeito da educação e das respectivas reflexões de Friedrich Nietzsche e Albert Camus é que, o currículo e a educação contemporâneas, entendidas como meras instrumentalizações técnicas para inserir os sujeitos no mundo utilitário (o único possível), acabam se tornando meios de alienação, de limitação ante as infindáveis possibilidades de existir para além do mundo cinza e pragmático e formação de sujeitos tanto servis como também insensíveis para reflexões que possam fomentar a percepção do absurdo existencial.

Tais direcionamentos expostos acima, a saber, os objetivados tanto pela educação contemporânea quanto pelo currículo utilizado nas instituições educacionais, são caminhos demasiados prováveis para o niilismo passivo. Ante essa potencial consequência, Albert Camus parece propor uma maneira ativa de enfrentar o niilismo provocado pela constatação do absurdo:

Quem vem a ser um homem revoltado? Um homem que diz – não. Mas, se ele recusa, não renuncia: é também um homem que diz sim, a partir de seu primeiro movimento. Um escravo que durante toda a sua vida recebeu ordens considera subitamente inaceitável uma nova ordem. Qual é o conteúdo desse “não”?

Significa, por exemplo, “as coisas já duraram em demasia”, “até aqui, sim; daqui em diante não”; “estão a ir longe”; “há um limite que não poderão ultrapassar”.

Em suma, este não afirma a existência de uma fronteira. Tornamos a encontrar a mesma ideia de limite na noção que o revoltado possui de que o outro “está a exagerar”; que esse outro alarga o seu direito para lá de uma fronteira a partir da qual um outro direito o enfrenta e o restringe. Assim, o movimento de revolta apoia-se simultaneamente na recusa categórica de uma intrusão considerada intolerável na certeza confusa de um direito, mais exactamente, na impressão do revoltado, segundo a qual ele se encontra “no direito de...”. A revolta não se verifica sem o indivíduo sentir que ele próprio tem, de qualquer maneira e em qualquer parte, razão. É por isso que o escravo revoltado diz simultaneamente sim e não. Afirma, ao mesmo tempo que a fronteira, tudo o que ele suspeita e quer preservar para cá da fronteira. Demonstra com pertinência que nele existe qualquer coisa que “vale a pena...”, que exige prevenção por parte de outrem. De certa maneira, opõe à ordem que o oprime uma espécie de direito a não ser oprimido para lá do que lhe parece admissível (CAMUS, 1968, p. 25-26).

Tal revolta apresentada por Camus, configura-se, de maneira um pouco diferente da constatação do absurdo como uma deliberação lúcida e consciente ante um estado de coisa tal como o aparecimento do niilismo ao sujeito. Sendo uma deliberação, a revolta, necessariamente, é uma ação a posteriori à percepção do absurdo, no nosso caso, a revolta pode se configurar como uma ação de enfrentamento após a constatação da “nulidade”, digamos assim, da educação convencional e seu respectivo currículo a essa nova vida, a vida após o absurdo.

Camus compara a situação anterior à revolta (mas não anterior ao absurdo) como análoga a de um escravo que acata todas as ordens do seu senhor, porém já com a consciência de seu estado de escravo. Para o autor franco-argelino, o estado do sujeito a priori à constatação do absurdo não deve ser levado em conta, visto que o indivíduo existe de maneira autômata.

Como aponta Camus, o absurdo surge para o sujeito absolutamente “do nada”, em um momento qualquer e repentino, mas, mais primordial à nossa reflexão é o “sentimento”, digamos assim, de continuação que a constatação do absurdo provoca. O escritor coloca que após tal despertar há somente três opções: regressar aos grilhões, suicídio ou, tal como faz o homem revoltado, reestabelecer-se. Esse restabelecimento, em outras palavras, configura-se como revolta, pois é um movimento consciente de afronta.

Ao fim e ao cabo, pelas passagens do escritor franco-argelino apresentadas anteriormente, percebe-se que, concebendo as limitações e lacunas identificadas na educação e no currículo como, quiçá, um absurdo dentro do absurdo existencial, a maneira plausível de enfrentar tal direcionamento à resignação e ao embrutecimento realizados pela educação seja a postura revoltada. Tal educação que objetiva unicamente a formação da instância técnica, pragmática do ser humano, ignorando outras necessidades e demandas, como a educação para a solidão, como apontou Nietzsche, ou até mesmo para questões transcendentais, como o absurdo, por exemplo, parece ser coerente de ser enfrentada sob a ação da revolta.

(...) O escravo ia aceitando todas as exações anteriores ao movimento da insurreição. Muitas vezes, mesmo, recebera ordens mais revoltantes do que essa que vai desencadear a sua recusa. Suportava-as com paciência, recusando-as talvez no seu íntimo, mas calava-se, ainda nessa altura preocupado com o seu interesse imediato do que consciente do seu direito. Com a perda

da paciência, com a impaciência, pelo contrário, um movimento que pode alargar-se a tudo o que outrora havia aceitado. Semelhante impulso é quase sempre retroactivo. No momento em que o escravo repele a ordem humilhante de seu superior, repele igualmente sua condição de escravo. O movimento da revolta leva-o mais longe do que se encontrava no momento da simples recusa. Ultrapassa mesmo o limite que fixara ao seu adversário, exigindo agora ser tratado em pé de igualdade. O que fora a princípio uma resistência irreduzível do homem converte-se no homem integral que com essa mesma resistência se identifica nela e nela se resume. Essa parte de si próprio, que ele desejava impor ao respeito alheio, põe-na ele então acima de tudo o mais, proclamando-a preferível a tudo, até à própria vida. Converte-se para ele no bem supremo. Anteriormente instalado num compromisso, o escravo lança-se de cabeça (“uma vez que assim é...”) no Tudo ou Nada. A consciência nasce com a revolta (CAMUS, 1968, p. 26-27).

A revolta, conforme coloca Camus, é a chave para a libertação de um estado análogo à escravidão. Visto que ela é a chave, o absurdo configura-se como uma 11 espécie de a priori necessário à consciência e seu respectivo estado. Tal educação e currículo alienantes, como são os contemporâneos, que ensinam ao sujeito a única e possível alternativa autômata e instrumental, precisam da postura revoltada para serem ultrapassadas. Sendo ultrapassadas, encara-se o absurdo com altivez e consciência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das reflexões proporcionadas pelos pensadores Friedrich Nietzsche e Albert Camus, pode-se perceber que, tal como se apresenta não somente hoje, mas desde séculos atrás, a educação e seu respectivo currículo objetivavam e objetivam até hoje única e exclusivamente a formação instrumental do homem, negligenciando outras esferas, como as de cunho subjetivo, por exemplo. Pensando nessa limitação imposta aos sujeitos que estão sob a égide de tal dinâmica educacional, pensou-se, como modo de fugir do alijamento e das limitações de possibilidades existenciais, a postura do homem revoltado, cunhada por Albert Camus.

A revolta, tal como coloca Camus, configura-se como um estado de ruptura entre um estado análogo ao do escravo e alcance consequente da consciência, esta que permite com que a revolta seja um ato deliberado, e não uma simples reação. Visto as concepções curriculares e de educação vigentes na sociedade atual, tal postura camusiana é mais do que necessária para superar esse paradigma que objetiva uma espécie de engessamento do indivíduo, uma transmutação do humano para o maquínico, que visa única e exclusivamente horizontes utilitários e instrumentais.

Através de Nietzsche e Camus, como autores que proporcionaram um ferramentário que permitiu desnudar tais dinâmicas educacionais e, conseqüentemente, oferecer uma espécie de alternativas a elas, nota-se que a viabilidade conceitual de ambos é plenamente cabível e útil para os fins aqui almejados: identificação de um problema e uma possível alternativa ao mesmo: tratar a vida e a educação a partir de seu próprio substrato e não de sua utilidade mercadológica e capitalista que numa busca constante leva o homem ao absurdo e ao adoecimento pela busca desse absurdo.

Talvez a noção conceitual master do franco-argelino Albert Camus, o entendimento a respeito do absurdo, é chave para explorar inúmeras das questões humanas, e a educação é um campo demasiado fértil para tal empresa. Indagações e reflexões relativas à existência e às filosofias existenciais enriquecem muito não só o debate, mas a própria prática educacional como um todo, e o pensamento de Camus é uma ótima ferramenta para ampliar a escala de abordagem para pesquisas na área da educação.

A metodologia de abordagem a partir da constatação do aspecto absurdo da existência tem demasiado potencial de desdobrar-se para ser ótica analítica de diversos escopos e, mais especificamente, de inúmeros objetos atrelados à área da educação.

REFERÊNCIAS

CAMUS, A. **O homem revoltado**. Lisboa: Livros do Brasil, 1968.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. 10. ed. Trad. Roitman e Paulina Watch. São Paulo: BestBolso, 2018.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

NIETZSCHE, F. **Aurora**: Reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução: Antonio Carlos Braga. Editora Escala: São Paulo, 2007.

PIMENTA, D. R. **Entre o absurdo e a revolta**: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

VARDO, A ILHA DAS MULHERES: UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL E DE PAZ

Sônia de Souza

Denise Regina Quaresma da Silva

1 INTRODUÇÃO

A construção de um mundo sustentável e de paz passa pela escola. É nesse ambiente que podemos desenvolver uma educação feminista comprometida com a formação de sujeitos autônomos. Para tanto, a literatura contribui com essa educação humanizadora, pois, além de necessária, possibilita a empatia do ser.

Nesse caminho, este estudo pretende analisar a obra *Vardo*, a ilha das mulheres, de Kiran Millwood Hargrave (2021), romance histórico LGBTQ+, a partir de uma perspectiva de gênero, como uma possibilidade de reflexão com os/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental.

Para isso, abordaremos, primeiramente, o referencial teórico, após a justificativa, o objetivo, metodologia, resultados esperados, considerações finais e referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 É preciso humanizar a humanidade

Quando falamos em sustentabilidade, pensamos em ações individuais que têm impacto no coletivo, na humanidade como um todo. Mas o que é humanidade?

Segundo o Dicionário Houaiss Conciso, o verbete *humanidade* possui três significados que são estes: 1. conjunto de características específicas à natureza humana; 2. sentimento de bondade e compaixão para com os semelhantes; e 3. o conjunto dos seres humanos (HOUAISS, 2011, p. 507).

Fiquemos com o terceiro significado. Se a humanidade é o conjunto de seres humanos, somente os humanos fazem parte desse conjunto e que humanos são esses? Segundo Krenak (2020), a humanidade é a imensidão de seres que constituem o planeta Terra, ou seja, o *homo sapiens* e os animais não-humanos. Para ele, os humanos não são somente aqueles excluídos da declaração universal dos direitos humanos, mas todas as vidas sub-humanizadas, que estão à margem do caminho, como os quilombolas e os povos indígenas, por exemplo.

Para Beauvoir (1969), a humanidade é masculina, uma vez que o homem representa o positivo e o neutro, pois os *homens* são os seres humanos; já a mulher, o negativo, porque ela é constituída a partir do homem e não como um ser autônomo, por isso, é vista como um segundo sexo.

Diante desses conceitos, percebemos que a humanidade precisa ser humanizada no sentido de abranger todo o conjunto de seres humanos, conforme a definição estabelecida pelo dicionário. O privilégio de alguns seres em detrimento de outros cria um desequilíbrio no planeta que o está tornando insustentável. O desrespeito aos animais não-humanos e à cultura e o genocídio dos povos autóctones e dos não-brancos denunciam a padronização de um modelo colonial a ser seguido e tido como civilizado e único.

O padrão europeu branco de existência, fundamentado no catolicismo, no patriarcado e na exploração dos recursos naturais em nome da economia é hoje questionado pelos paradigmas feministas, no século XXI, e pela descolonização do gênero e dos feminismos. (BRANDÃO, *et al*, 2016, p. 292).

As visões de Krenak (2020) e Beauvoir (1969) convergem para a ideia de que essa desigualdade entre povos, sociedades e gêneros criou a naturalização dessa sub-humanidade ao passo que a humanidade deve englobar todos/as e não apenas alguns grupos de indivíduos vistos como privilegiados e escolhidos. Por isso, para termos um mundo sustentável e de paz, é necessário pensarmos na coletividade, na totalidade de seres presentes no globo terrestre, a partir de uma educação feminista para a formação de sujeitos autônomos.

2.2 A educação feminista e a formação de sujeitos autônomos

Quando Simone de Beauvoir, em 1969, em seu estudo sobre a *condição feminina*, proferiu a célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se”, certamente, estava se referindo às designações, historicamente e culturalmente, atribuídas a homens e mulheres cisheteronormativos/as. Esse *tornar-se* nos remete a *ter sido feito*, feito por homens, numa divisão biológica dos seres humanos.

Então, o que torna uma mulher ser mulher, no imaginário social, é um conjunto de características fixas atribuídas àquilo que se denomina feminilidade. Dentre essas características, podemos citar a domesticidade, o cuidado maternal com seus filhos e com seus parentes mais velhos, a obediência ao pai e, após o matrimônio, ao marido, além da dependência financeira, o recato e a docilidade, isto é, todas peculiaridades impostas como femininas e executadas na privacidade do lar. Como salienta a filósofa política Okin (2008, p. 307):

Os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução. As mulheres têm sido vistas como “naturalmente” inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família.

Dessa forma, as individualidades não são respeitadas, muito menos, a liberdade de escolha e de pensamento. Dentro de uma construção de justiça social, bell hooks, aclamada intelectual negra, escreve o livro *O feminismo é para todo mundo*, em uma linguagem simples, mas não simplista, a fim de popularizar o movimento feminista, criado “para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2018, p. 13). Para ela, o patriarcado é um sexismo institucionalizado e perpetuado por mulheres e homens que, como grupo, se beneficiam dessa ideia de controle sobre as mulheres por aprenderem que são superiores a elas. Para mudar essa realidade, segundo Hooks (2018), é necessária a construção de uma identidade masculina não fundamentada no sexismo, somente assim homens e mulheres se libertarão dessa dominação masculina que dita regras e comportamentos não somente para a feminilidade mas também para a masculinidade. Conforme a autora, o feminismo, dessa forma, é libertador:

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas - mulheres e homens - autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação” (HOOKS, 2018, p. 15).

Partindo desse entendimento, ser feminista não é uma atitude exclusiva de mulheres, uma vez que homens também podem ser antissexistas. Ser feminista é uma atitude que independe de gênero e para a mudança dessa consciência é essencial uma educação feminista.

A educação feminista pressupõe a equidade entre os gêneros e o entendimento de que somos seres individuais. Dentro dessa particularidade dos indivíduos está o reconhecimento de que existem feminilidades e masculinidades. Além disso, não podemos esquecer de que dentro dessas feminilidades e masculinidades e, por causa disso, são plurais, há o princípio da interseccionalidade, isto é, o gênero ligados a outros fatores como classe, raça/etnia e orientação sexual. Por isso, devemos nos questionar. De quais mulheres estamos falando? De quais homens?

Partindo dessa perspectiva, percebemos a importância de uma educação feminista para todos/as, mostrando que o feminismo é antissexismo e libertador das amarras das características atribuídas e fixadas para o ser feminino e o ser masculino, na visão do tornar-se de Beauvoir (1969). O ser humano não precisa tornar-se, pois ele/ela é um ser no mundo, livre para ser quem realmente é. E é sobre essa libertação que nos fala Hooks (2018).

É essa educação feminista baseada na igualdade, no respeito e no amor aos seres do planeta que transformará o mundo em um lugar de paz e sustentabilidade. E é na escola um dos locais para que isso aconteça, partindo da literatura. Segundo Hooks (2018, p. 46), “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas”. Para Candido (2011, p. 188), a literatura se relaciona com a luta pelos direitos humanos, pois ela “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. O autor assim se manifesta:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Como dito anteriormente, é na escola que acontece a difusão deste produto cultural - a literatura. Podemos identificá-la na terceira competência das competências gerais da educação básica da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 11) que diz: “valorizar e fruir as diferentes manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

A literatura, portanto, auxilia na criação da empatia, pois os estudantes podem se colocar no lugar do outro, no da/do personagem da narrativa, estimulando assim o pensamento crítico ao refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade. É dessa forma que, na escola, formaremos sujeitos autônomos para uma sociedade mais igualitária:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. [...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p. 20).

Dessa forma, não há como pensarmos em uma sociedade democrática sem uma educação feminista que forme sujeitos autônomos, respeitosos com as diversidades de culturas, gêneros e povos. Para isso, não há como pensarmos em uma escola que não abranja esses temas a fim de construir uma sociedade sustentável e de paz.

2.3 Literatura para uma educação feminista: *Vardo*, a ilha das mulheres

Pensando nessa sociedade sustentável e de paz, faremos uma análise da obra *Vardo*, a ilha das mulheres, de Kiran Millwood Hargrave (2021), a partir de uma perspectiva de gênero, observando a construção imaginária e perpetuada, ainda hoje pela sociedade, das feminilidades e das masculinidades. Ressaltamos que esta é uma das

múltiplas leituras possíveis, portanto, sem a pretensão de aprofundamento ou esgotamento do livro. A intenção é abrir caminhos para uma possível discussão da obra com jovens dos anos finais do ensino fundamental.

Vardo, a ilha das mulheres, é um romance histórico por conter uma narrativa ficcional estruturada em um fato histórico, no caso, a tempestade inesperada ocorrida em 24 de dezembro de 1617, na ilha norueguesa Vardo, que vitimou 40 pescadores.

Naquela época, segundo a Nota Histórica, publicada pela autora da obra, no final do livro, o rei Cristiano IV, um luterano ortodoxo, queria espalhar sua religião por todos os locais que faziam parte de seu reino e eliminar toda influência do povo sámi. Como esse povo autóctone se recusou a obedecer às reformas religiosas, ele promulgou uma série de leis, extremamente rígidas, que resultaram em perseguições e massacres para quem não seguisse o cristianismo. Assim, práticas comuns a esse povo, como a tecelagem do vento e a conversa com espíritos, uso de ossos de animais como amuletos e runas, começaram a ser vistas como bruxaria e/ou feitiçaria.

Para esse controle, o rei Cristiano IV instala o capitão Cunningham em Vardo. Esse personagem histórico foi responsável por 52 julgamentos de bruxas que causaram a morte de 91 pessoas, dentre elas, 14 homens sámis e 77 mulheres norueguesas. Foram considerados crimes as discussões sobre varais para desidratação de peixes até blasfêmias. Ademais, em 1621, houve o primeiro julgamento em que oito mulheres foram acusadas de provocar a tempestade de 1617 que, “naquela época, já havia assumido uma simbologia mítica até mesmo na mente das pessoas que não a presenciaram” (HARGRAVE, 2021, p. 344) até por ter acontecido na véspera do Natal.

Dentro desse cenário histórico, ocorre a narrativa *Vardo* que é dividida em três partes que são estas: Tempestade, Chegada e Caça.

Tempestade inicia com a apresentação da primeira protagonista, Maren, moradora da ilha de Vardo, noiva e que terá a sua própria casa, algo que nem o seu irmão que é casado com uma sámi tem. O pedido de casamento faz Maren se sentir mulher porque, “aos 20 anos, e tendo recebido a primeira proposta de casamento três semanas antes, ela finalmente se considerava uma delas” (HARGRAVE, 2021, p. 14). Isso era tão importante para ela que não se importava com o que era comentado sobre o noivo, pois ele tinha “feições delicadas que Maren sabia que os outros homens tomavam por fraqueza” (HARGRAVE, 2021, p. 15).

Temos aqui duas questões para serem discutidas sobre as feminilidades e as masculinidades que são: o sentir-se mulher através do casamento e a aparência afeminada não condizer com aquilo que se espera de um ser homem.

Com a tempestade e a consequente morte de quase todos os homens pescadores, com exceção de meninos, idosos e o pastor, restam apenas mulheres na ilha. Elas aguardam ajuda do governo, mas como acreditam ter sido esquecidas pela demora, uma delas decide e encoraja as demais para saírem para pescar, fazem isso todas as semanas, durante meses. Isso acaba sendo visto como uma transgressão não só pelos homens que depois chegam à ilha, mas também por outras mulheres, especialmente, as beatas, já que, no imaginário de todos/as, mulheres não pescam, mesmo que seja para a própria sobrevivência. Além disso, algumas mulheres começam a se recusar a irem à Kirke rezar e uma delas faz uso de calças compridas, vistas como outras transgressões.

Além disso, nove dias após a tempestade, os corpos dos homens, entre eles o do pai e o do irmão de Maren, são devolvidos pelo mar, e as mulheres têm que esperar o final do inverno para poder enterrá-los. Por isso, eles são levados para o abrigo dos barcos, onde Maren moraria depois de casada. Aos mortos são realizados alguns rituais não-cristãos que depois serão vistos como bruxaria/feitiçaria.

Podemos verificar até aqui que a tempestade cria o caos na vida dessas mulheres mas, ao mesmo tempo, uma autodescoberta. Solitárias, desamparadas pelos homens que morreram, elas se unem e percebem que podem

exercer atividades consideradas apenas masculinas, como fazer covas e pesca, desfrutam da liberdade de decidir o que fazer, o que vestir, o que cultivar e até com quem se relacionar, pelo menos, até a chegada do comissário. Mas, mesmo assim, algo já havia mudado nessas mulheres.

Enquanto isso, é negociada a ida de um comissário para Vardo a fim de averiguar a situação dessas mulheres sozinhas em uma ilha, pois os novos afazeres delas já estão sendo conhecidos em outras localidades. Nesse ínterim, nos é apresentada a segunda protagonista, Úrsula, também chamada de Ursa, moradora de Bergen (capital norueguesa, durante a Idade Média), solteira, analfabeta, órfã de mãe, tendo uma irmã com saúde frágil. O pai delas possui uma situação financeira considerável, apesar de algumas perdas, e decide casar Úrsula com o comissário Cornet que será o caçador de bruxas em Vardo.

A narrativa vai abordando, conforme seu desenrolar, outras questões relacionadas às feminilidades e às masculinidades que são o casamento arranjado, o marido escolhido pelo pai, a primeira relação sexual sem nenhum conhecimento sobre isso, cheio de expectativas que não se sustentam, pois ocorre como algo que fere à mulher, feito por obrigação e sentido como um suplício, analogicamente a um estupro; ainda, o pai/homem que casa a filha para ter uma despesa a menos, já que a filha mais nova, provavelmente não se casará devido à sua saúde; e o homem/marido que vê a mulher/esposa como sua propriedade, possuidor do saber, já que é alfabetizado, e a relação sexual vista como única e exclusivamente para satisfação pessoal dele.

A segunda parte *Chegada*, como o próprio nome anuncia, trata da vinda de Úrsula e o marido/comissário a Vardo. Toda a ilha assiste curiosa à chegada do navio do casal. Temos o primeiro encontro entre Maren e Úrsula que, então desconhecidas, acabam se tornando amigas e cúmplices. Úrsula começa a frequentar a casa de algumas mulheres da ilha, se recusa a fazer parte do círculo das beatas que são devotadas ao seu marido/comissário, presencia objetos e práticas não-cristãs, que não considera fora da normalidade, além de se empoderar ao se posicionar-se sobre a caça às bruxas, de ter entendimento de que o julgamento não oferece defesa, mas uma condenação prévia, e de se proteger e proteger outras mulheres, inclusive Maren, da perseguição do comissário.

Caça é a terceira e última parte da obra onde temos os horrores da tortura, do julgamento sem defesa, da condenação prévia, tudo em nome do sagrado, do desrespeito aos diferentes, à mulher e à cultura dos autóctones. O poder do patriarcado se percebe na formação das testemunhas - somente homens. O tribunal demarca poder, prestígio, não só para o comissário, mas também para os homens que virão de outros locais para testemunhar a condenação:

Fica decidido que a pena sairá na próxima primavera, dali a dois meses. Úrsula lhe diz que é porque homens virão de toda a parte, outros comissários seguirão para Vardo para testemunhar a condenação de uma bruxa. Os últimos julgamentos trataram de homens sámis, mas Kirsten e Fru Olufsdatter eram as primeiras mulheres norueguesas acusadas na história recente, e as pessoas viriam de muito longe, como Tromsø, talvez até mesmo da Escócia (HARGRAVE, 2021, p. 303).

Ademais, é nessa última parte a descoberta do amor por parte de Maren para com Úrsula:

É agora, pensa Maren diante do rosto adorável e destemido de Ursa, dos olhos fixos nos seus, é agora que ela deveria beijá-la. O pensamento é assustador: mas Maren tem certeza de que, se fosse homem, ela encurtaria a distância entre as duas e pressionaria a boca na de Ursa, impediria suas palavras com beijos. Porém, ela apenas concorda com a cabeça (HARGRAVE, 2021, p. 261).

Esse romance histórico, então, abrange uma literatura de temática LGBT+, ou seja, aquela relacionada a lésbicas, gays, bissexuais e transexuais e outras diversidades de gênero. A personagem Maren sabe que seu sentimento por Úrsula é uma transgressão inaceitável, principalmente, para aquele universo de Vardo:

Ursa está ali, bem perto, ao seu lado, e Maren não sabe muito bem se o calor que sente vem do fogo ou do corpo da amiga. Ela se imagina se inclinando sobre ela e pousando a cabeça no seu ombro. Não seria inapropriado, não passaria dos limites das intimidades que já partilharam.

Porém, Maren tem dúvidas se conseguiria descansar a cabeça tão perto da de Ursa, aspirar o seu cheiro doce, sentir o roçar da pele macia da amiga na sua testa ressecada e não virar a boca na direção dela (HARGRAVE, 2021, p. 288).

Maren, ao encontrar o amor LGBTQ+, percebe que se acostumou em conviver com mulheres, principalmente, após a cumplicidade que sente com Úrsula e, por isso, ocorre um estranhamento e um rechaçamento a este modelo de masculinidade:

Dois anos se passaram desde a tempestade e um novo ano começa. Mais nenhuma prisão é feita, porém os homens se instalam na casa vazia de Kirsten e circulam por Vardo como morcegos. Ela havia esquecido como era viver entre homens, com suas risadas altas demais e os olhares tão perturbadores quanto os risos (HARGRAVE, 2021, p. 295).

Entretanto, essa sugestão ao lesbianismo acaba se consolidando, naturalmente, com as percepções da personagem Maren por aquilo que sente por Úrsula até a culminância de uma relação sexual entre as duas em que Ursa descobre o prazer sexual:

Mas Ursa... ela mal pode acreditar que aquilo aconteceu. Seus lábios finalmente se tocando, o gemido voltando para a garganta de Maren. A pele de Ursa tão macia como ela havia imaginado, parecendo a parte interior e aveludada de uma flor. Se não fosse pela pulsação do desejo entre suas pernas e pelo vestido amarelo de Ursa no chão da casa, ela não teria acreditado nisso (HARGRAVE, 2021, p. 328).

Em vista disso, as protagonistas - Maren e Úrsula - apesar de universos tão diferentes, respectivamente, uma moradora da ilha, nunca havia passado as fronteiras daquele local, de classe social inferior; a outra, de classe social superior, analfabeta, mas com gostos requintados e educada para ser uma dama; ambas dispostas a cumprir resilientes com o destino imposto às mulheres, de casamento e domesticidade, se veem empoderadas, naturalmente transgressoras de um *modus vivendi*, se auto descobrem mulheres que, mesmo diante de uma sociedade patriarcal e de um momento histórico tão perigoso, lutam para viver de acordo como o que acreditam e de como elas realmente são.

3 JUSTIFICATIVA

O tema justifica-se por tratar de um assunto contemporâneo, pois, no momento em que se fala em sustentabilidade e paz, não podemos deixar de inserir a literatura com a temática LGBTQ+, analisada a partir de uma perspectiva de gênero, se visamos um mundo mais humano e igualitário.

4 OBJETIVO

Analisar a obra *Vardo*, a ilha das mulheres, de Kiran Millwood Hargrave (2021), romance histórico LGBTQ+, a partir de uma perspectiva de gênero, em que foi observada a construção imaginária das feminilidades e das masculinidades, que perdura até hoje, para fins de discussão com jovens dos anos finais do ensino fundamental.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo com estudo bibliográfico, embasado em autores como Krenak (2020), Beauvoir (1970), Hooks (2018), Freire (1996), entre outros.

6 RESULTADOS ESPERADOS

Este estudo oportunizou vislumbrar um caminho para uma sociedade sustentável e de paz, baseada no respeito e valorização das diferenças, perpassando pela equidade entre os gêneros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que a humanidade abrange o conjunto de seres humanos do planeta, independente de raça, classe ou gênero, faz-se necessário uma educação feminista para um mundo sustentável e de paz. Precisamos de um planeta comprometido com o coletivo, com a equidade entre os seres, com respeito aos animais não-humanos e às diversas culturas.

Para isso, o feminismo é necessário, pois ele é libertação. Precisamos, por isso, de uma educação feminista, que possibilite ao ser humano ser quem ele/ela realmente é, livre para as suas escolhas e respeitado por isso.

Um dos locais para essa educação feminista é a escola e um dos caminhos é a literatura. Essa é uma necessidade universal, que nos permite a empatia, por viabilizar a manifestação artística e cultural de outros locais além do mundo em que o docente está inserido. O conhecimento de outras formas de cultura promove, dessa forma, além da humanização, a autonomia de todo ser humano, corroborando na construção de um mundo sustentável e de paz.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo** - Vol. 1: Fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARGRAVE, K. M. **Vardo**: A ilha das mulheres. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000200002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000200002>>.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Borges Ferreira - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle, Canoas/RS. Professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica Castro Alves, da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Aline Duarte - Ensino Fundamental – Séries Finais – Escola La Salle Sapucaia. E-mail: <aline_duarte@lasalle.org.br>.

Andréa da Silva Avanze - Doutoranda em Educação. Docente na Rede Municipal de Sapucaia do Sul e Orientadora Pedagógica no CEIA - Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade da Rede Municipal de Canoas. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) E-mail: <andrea.avanze@gmail.com>.

Anne Eduarda Müller Hörlle - Ensino Fundamental – Séries Finais – Escola La Salle Sapucaia. E-mail: <anne.horlle@lasalle.org.br>.

Antonio José de Lucena Romão Júnior - Mestrando em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Arthur Vianna Ferreira - Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor efetivo do PPGedu (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

Beatriz Floôr Quadrado - Licenciada e Mestre em História (UFPel); Doutoranda em Educação (La Salle – Canoas), bolsista pela prefeitura de Sapucaia do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa ComGênero: Gênero e Interdisciplinaridade.

Bruna dos Santos - Pedagoga atuando na rede municipal de Educação de Maracajá- SC, mestranda em Memória Social e Bens Culturais pela Unilasalle.

Carina Marcelino de Almeida - Mestranda em Memória Social e Bens Culturais - Universidade La Salle. Professora de anos iniciais na rede estadual de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Pós-graduada em Prática interdisciplinar - Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Capivari - FUCAP.

Charlene Bitencourt Soster Luz - Doutoranda em Educação (bolsista CAPES/PROSUP) e Mestra em Educação na Universidade La Salle.

Cláudia Micheli Schorn - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Líder pedagógica da educação à distância na Universidade La Salle (UNILASALLE), RS.

Cledes Antônio Casagrande - Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS. Email: <clesdes.casagrande@unilasalle.edu.br>.

Cristiane Duarte de Arruda - Doutoranda em Educação - Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação pela Universidade LaSalle. Mestre em Administração. Professora nos Cursos de Gestão na Universidade La Salle Canoas RS. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2598317072034296>>.

Cristiane Pozzebom - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Coordenadora de Serviços Acadêmicos, Universidade La Salle, Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br>.

Débora Dalbosco Dell'Aglio - Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS. E-mail: <debora.dellaglio@unilasalle.edu.br>.

Débora de Cássia Baptista Almeida - Mestranda pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Pós-graduada pela Uniritter- Porto Alegre/RS em Direito e Processo Civil. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Luterana do Brasil – São Jerônimo/RS. Bolsista CAPES/PROSUC - E-mail: <deborabaptista@hotmail.com>.

Denise Regina Quaresma da Silva - Bolsista em Produtividade CNPQ, doutora em Educação (UFRGS) e Pós-doutora em estudos de Gênero pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES, Argentina). Docente do PPG em Educação na Unilasalle (Canoas). Líder no Grupo de Pesquisa ComGênero: Gênero e Interdisciplinaridade.

Douglas Vaz - Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade La Salle. Professor da área de Educação e Cultura da Universidade La Salle. Membro do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: <douglas.vaz@unilasalle.edu.br>.

Elaine Conte - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Elisângela Cristina Almeida dos Santos - Mestranda em Educação da Universidade LaSalle. E-mail: <elisangela.202110314@unilasalle.edu.br>.

Érica Cecília Noronha Da Boit - Mestranda em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS. Bolsista CAPES. Historiadora pela Universidade Luterana do Brasil. Professora de Educação Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul e do município de Nova Santa Rita. Participante do Grupo de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. E-mail: <ekadaboit@yahoo.com.br>.

Fábia Roseane Almeida da Silva - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Sociais, Universidade La Salle, Canoas/RS. Professora pós-graduada em letras e língua estrangeira.

Fabiane Rodrigues dos Santos - Mestranda em Educação na Unilasalle; membro do grupo NETE/CNPq; Especialista em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional; Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil. ORCID: 0000-0001-7152-6040.

Fabrizio Pontin - Doutor em Filosofia. Professor de Direito e Relações Internacionais na Universidade LaSalle (Canoas/RS), e professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma universidade. E-mail: <fabrizio.pontin@unilasalle.edu.br>. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2851468470279263>>.

Gabriela Bieger Reyes - Mestranda do PPG Educação La Salle, Bolsista PROSUC CAPES, membro do Grupo de Pesquisa Com Gênero, Licenciada em História (Universidade Feevale/2015).

Geórgia Ramos de Medeiros dos Santos - Mestranda em Memória social e bens culturais – Universidade La Salle.

Gilberto Ferreira da Silva - Doutor em Educação. Docente e pesquisador CNPq. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Pesquisador CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: <gilberto.silva@unilasalle.edu.br>.

Heriton de Souza Vilanova - Mestre em Educação pela Universidade La Salle Canoas. E-mail: <heriton.vilanova@lasalle.org.br>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0578-8541>>.

Hildegard Susana Jung - Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Universidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em diferentes contextos na mesma universidade. E-mail: <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>.

Idio Fridolino Altmann - Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Especialista em Gerenciamento de Projetos. Tecnólogo em Processos Gerenciais. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos da mesma Universidade.

Ingridi Vargas Bortolaso - Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do PPG Educação e Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Integrante dos Grupos de pesquisa: NORI - Núcleo de gestão de operações e relações interorganizacionais UNISC/CNPq; Grupo de Estudo sobre Redes Interorganizacionais - GeRedes - UNISINOS/CNPq e Estratégias Regionais LaSalle/CNP, e do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>>.

Isabel Azeredo - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Jessi Pereira da Rosa - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Sociais, Universidade La Salle, Canoas/RS.

José Lucas Marques Duarte - Mestrando em Educação. Universidade La Salle, Canoas/RS. Participante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <joselucas_91@yahoo.com.br>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4367-0736>>.

José Luís Ferraro - Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Judite Sanson de Bem - Pós-Doutorado em Geografia. Doutorado em História Ibero-Americana. Mestrado em Economia Rural. Bacharel em Ciências Econômicas. Professora no Mestrado Profissional e Doutorado Acadêmico em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: <judite.bem@unilasalle.edu.br>.

Liliane Kolling - Diretora na Rede La Salle. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Universidade La Salle/ Canoas RS. E-mail: <liliane.kolling@lasalle.org.br>.

Louise de Quadros da Silva - Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Bolsista CNPq/ PROSUC. Analista de Pesquisa e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <louise.quadrosdasilva@gmail.com>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8632-337>>.

Lúcia Regina Lucas da Rosa - Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Canoas/RS. Professora e coordenadora do curso de Letras na Universidade La Salle, Canoas/RS.

Luciana Backes - Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Université Paris Descartes (Paris V) - Sorbone. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo/RS e Doutora em Sciences de l'Education pela Université Lumière Lyon - 2. Professora-pesquisadora da Universidade La Salle, Canoas/RS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. E-mail: <luciana.backes@unilasalle.edu.br>.

Maria de Lourdes Borges - Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Sociais, Universidade La Salle, Canoas/RS.

Mariana Pinkoski de Souza - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle Canoas RS/ Bolsista Capes/Prosup. Brasil. ORCID: 0000-0002-0044-7879. E-mail: <marianapinkoski@gmail.com>.

Marlete Teresinha Gut - Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS. Vice-diretora e Coordenadora pedagógica no Colégio La Salle Medianeira.

Masaaki Alves Funakura - Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduando em Pedagogia pela Universidade La Salle. Formado em História - Licenciatura pela Universidade La Salle e Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter).

Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski - Ensino Fundamental – Séries Finais – Escola La Salle Sapucaia. E-mail: <miriam.ciecieski@lasalle.org.br>.

Mônica de Freitas - Mestranda em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas/RS. Especialista em Educação Matemática. Graduada em Ciências-Habilitação em Matemática.

Mônica de Sá Gomes Pereira - Mestranda em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle. Professora pós-graduada em letras e língua estrangeira.

Patrícia Kayser Vargas Mangan - Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ. Professora do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

Patrícia Rodrigues de Almeida - Mestranda em Educação, supervisora do PIBID, Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em diferentes contextos e bolsista CAPES na Universidade La Salle, Canoas/RS, Psicopedagoga, professora da Educação Básica no Município de Canoas/RS. E-mail: <patricia.rdealmeida@gmail.com>.

Paulo Fossatti - Doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, na mesma instituição. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <paulo.fossatti@unilasalle.edu.br>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>>.

Pedro Américo Carvalho de Moraes - Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: <pedroademoraes@outlook.com>.

Priscilla Rosa Farias - Pedagoga. Orientadora educacional na Rede La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa em diferentes contextos, Universidade La Salle/Canoas RS. E-mail: <priscilla.rosa@lasalle.org.br>.

Rafael Mautone Ferreira - Licenciado em História pela UFRGS e mestrando do Curso de Educação da Universidade La Salle Canoas. Atua como Professor de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Sapucaia do Sul/RS. Está, atualmente, na função de Coordenador Pedagógico e de Oficinas da Associação da Cultura Hip Hop de Esteio, entidade que gere a Casa da Cultura Hip Hop de Esteio.

Rute Henrique da Silva Ferreira - Doutora em Sensoriamento Remoto. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Sociais, Universidade La Salle, Canoas/RS.

Sabrina Henz - Mestre em Memória Social e Bens Culturais. Professora da rede municipal de Teutônia/RS.

Sérgio Urquhart de Cademartori - Doutor em Direito pela UFSC. Mestre em Direito pela UFSC. Bacharel em Direito pela UFSM. Professor Permanente do PPGD da Unilasalle. Professor Visitante do PPGD da Universidade de Granada e da Universidade Técnica de Lisboa.

Simone Kniphoff Thomas - Mestranda em Educação e pós-graduanda em Gestão Educacional pela Unilasalle. Especialização em Formação do Leitor pela UERGS; A Moderna Educação pela PUCRS; Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares pela UCS. Graduada em Letras pela PUCRS e em Biblioteconomia pela UCS. E-mail: <simone.202120848@unilasalle.edu.br>.

Simone Van Der Halen - Doutora em Educação. Docente da Graduação de Psicologia da Universidade La Salle, RS, Brasil. ORCID: 0000-0001-6004-0010. E-mail: <simone.freitas@unilasalle.edu.br>.

Sônia de Souza - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle (bolsista pela Prefeitura Municipal de Canoas/RS) e pesquisadora no grupo ComGênero.

Taiana Valandro Martins D'Avila - Pedagoga. Mestranda em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle.

Tamara Cecília Karawejczyk Telles - doutora em Administração (UFRGS) e mestre em Educação (Unisinos), professora permanente do PPG em Memória Social e Bens Culturais da UNILASALLE

Tatiani Prestes Soares - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, na mesma instituição.

Tiago Eurico de Lacerda - Professor na Universidade Estadual de Londrina. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade do Paraná. E-mail: <tiago.lacerda@escola.pr.gov.br>.

Tieli Cláudia Menzel - Mestra em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis. Professora de Biologia no Ensino Médio no Colégio La Salle Medianeira.

Valderesa Moro - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE, Canoas, RS.

