

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 9

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 9

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 9 / organização
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. --
9. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-122-9

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade
na educação 4. Pesquisa científica I. Machado,
Gabriella Eldereti. II. Folmer, Ivanio.

23-162050

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-122-9

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Sumário

CAPÍTULO 1

ALÉM DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....9

Roseli Soares de Sá

doi: 10.48209/978-65-5417-122-0

CAPÍTULO 2

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE: PROJETO DE LEITURA LER, EMOCIONAR E APRENDER.....22

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Ângela Maria Alves Miranda

Clélia do Nascimento

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Rosimeire Sousa Morais Prestes

doi: 10.48209/978-65-5417-122-1

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO PELA LEITURA CONSIDERANDO A PERSPECTIVA DO APENADO.....34

Warlley Alexandro lima costa

doi: 10.48209/978-65-5417-122-2

CAPÍTULO 4

O PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL: O CAMINHO ESTRATÉGICO DA ORGANIZAÇÃO.....53

Luis Carlos Ribeiro Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-122-3

CAPÍTULO 5

A INSUSTENTABILIDADE DA RELAÇÃO SOCIOAMBIENTAL ENTRE OS ANIMAIS HUMANOS E NÃO HUMANOS.....63

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-122-4

CAPÍTULO 6

CAMPO SOCIAL E HEGEMONIA: CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI PARA A EDUCAÇÃO.....75

Luan Tarlau Balieiro

doi: 10.48209/978-65-5417-122-5

CAPÍTULO 7

PANDEMIA DA COVID-19: EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL.....87

Poliana Barbosa da Riva

doi: 10.48209/978-65-5417-122-6

CAPÍTULO 8

AS DIMENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE BEBÊS LEITORES/AS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....101

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

doi: 10.48209/978-65-5417-122-7

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS ABERTOS.....115

Mara Denize Mazzardo

Elena Maria Mallmann

doi: 10.48209/978-65-5417-122-8

CAPÍTULO 10

INTRODUÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS.....136

Ludimira da Silva Duarte

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Daniela Menezes de Sousa Candido

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-122-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....147

SOBRE OS AUTORES.....149

CAPÍTULO 1

ALÉM DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roseli Soares de Sá

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-0

Introdução

O presente trabalho consiste em um artigo científico elaborado com finalidade de descrever as experiências educacionais que são vivenciadas além da sala de aula, relacionando a uma abordagem científica com relação à importância da figura feminina no ambiente escolar, exercendo seu papel docente. No ambiente escolar a professora ocupa um papel materno, passando a ser uma referência de segurança e afetividade, isso se dá devido a professora representar o que a da mais próximo de uma mãe no ambiente escolar, sendo muitas vezes o primeiro contato feminino da criança fora do seu lar.

Devido a sua própria natureza, a mulher é mais carinhosa, simpática e preocupada, o que representa para as crianças uma chance de desenvolvimento

de determinada proximidade, o que impacta significativamente no processo de ensino e aprendizagem. A escolha do tema a ser abordado se deu como uma oportunidade de atrair a atenção para a valorização da figura da professora como agente de transformação, expondo por meio de argumentos alguns fatores que tornam a figura da professora tão importante para a formação intelectual e social dos educandos.

O curso de pedagogia possui majoritariamente alunos do sexo feminino o que fortalece a presença de professoras nos anos iniciais, tornando as salas de aulas mais aconchegantes para os alunos recém introduzidos no ambiente escolar. A relação professora-aluno nos primeiros anos da educação tende a se estender por toda a vida, sendo bem comum que professores e alunos se reencontrem anos depois com sorrisos e abraços seguidos da frase “ela foi a minha professora na infância.”

O ambiente escolar possui grande importância para a sociedade moderna, com uma parcela significativa da vida de um indivíduo acontecendo nas dependências de uma escola, tornando este ambiente fundamental para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos presentes em sua estrutura. Desta forma, torna-se importante que a temática seja abordada, trazendo uma reflexão sobre o agir profissional e humano das professoras brasileiras sobre a vida de seus alunos.

Referencial Teórico

No Brasil o tempo que um aluno leva para concluir a educação básica dura em média 13 anos, período no qual vai desde o jardim de infância até o terceiro ano do ensino médio. Durante o período educacional básico, o aluno forma além do seu conhecimento acadêmico, forma os chamados conheci-

mentos sociais fundamentais para a vida em sociedade como a sua capacidade de oratória, habilidades interpessoais, hábitos, cultura como gostos musicais e artísticos, forma-se também os primeiros ciclos de amizade baseados nestes preceitos.

A escola como ambiente educacional possui um papel fundamental na construção da identidade do aluno, com as disciplinas presentes na grade curricular apresentando várias contribuições teóricas que servem de base para a compressão do mundo que os cercam. A sociedade exige de seus integrantes a capacidade de saber pensar, questionar e duvidar sobre situações, informações acontecimentos que venham a enfrentar no seu dia a dia, com a professora sendo o responsável por incentivar estes atributos a seus alunos, os tornando seres pensantes e ativos socialmente.

Estes conhecimentos “tecidos” de forma consistente devem ser articulados à prática. Não há melhor prática do que uma boa teorização. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades de conhecimento como para uma análise da própria prática. Sem formação teórica sólida fica difícil fazer uma análise histórica para entender a profissão, a escola e o conhecimento no contexto social vigente. (SAVIANI, 2001, p.34).

Na visão de Santos e Portela (2015), afetividade entre professora e aluno no contexto escolar, possui uma ampla relevância educacional, com o principal fato sendo a sua capacidade do estabelecimento da confiança, com o aluno desenvolvendo o sentimento de admiração pela educadora, passando a enxergar na figura da professora uma amiga com anos de experiência a qual podem confiar.

E comum que os alunos busquem na professora o amparo sobre seus medos em relação ao futuro, seja em termos de qual profissão a seguir, quanto que tipo de pessoa o aluno deseja se tornar. Baseado na confiança estabelecida

e nos anos de experiência, a professora é um dos profissionais mais capacitados para lidar com tal situação, possuindo bagagem intelectual e vivência de vida suficiente para direcionar o aluno no melhor caminho a ser seguido.

A professora cabe a mediação entre o aluno e o conhecimento que lhe permita o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Essa mediação implica em articular a aprendizagem do aluno à formação continuada da professora vista aqui como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento profissional e concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática. (CONTRERAS, 2002, p. 23).

A capacidade de mudar a realidade social e intelectual do aluno está presente no exercício profissional da professora, sendo o fruto da relação entre professores e alunos que acontece no espaço escolar. A professora deve exercer a mediação entre o aluno e o conhecimento permitindo o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual.

É importante destacar que o trabalho desenvolvido pela professora no contexto escolar exerce um papel social e político insubstituível, apesar de que muitos professores não compreendam por completo as suas atribuições. No contexto educacional atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, é inegável que a professora deve assumir uma postura crítica em relação a sua atuação profissional como educadora.

Estudos mostram que as relações entre a professora, o conteúdo escolar e o aluno são profundamente marcados pela afetividade, podendo gerar impactos de aproximação ou distanciamento entre o aluno e o conteúdo. Todas as atividades planejadas e desenvolvidas pela professora possuem influências na afetividade e na aprendizagem dos alunos. A maneira que a professora apresenta o conteúdo em sua sala de aula pode afetar cada aluno de uma maneira particular, repercutindo de diversas formas na sua aprendizagem. Os mesmos esquecem-se da afetividade e muitas vezes se preocupam apenas com o conteúdo e com as metodologias, podendo criar marcas profundas (SILVA, et al, 2013, p.01).

Santos e Portela (2015), afirmam que o “perfil comportamental da professora é analisado pela criança e com base nas atitudes do docente como paciência, dedicação, carinho e amizade empregados no ambiente escolar elas decidem se aproximar ou se distanciar da educadora” (SANTOS e PORTELA, 2015, p.04). As professoras da educação básica em especial as que trabalham em escolas públicas convivem com uma realidade educacional diferente, com a maioria de seus alunos sendo oriundos de famílias carentes ou de baixo poder aquisitivo.

A ausência de recursos fartos somados ao baixo nível escolar que geralmente os pais destes alunos possuem, cria uma atmosfera densa que impede os educandos de deslumbrar um futuro diferentes dos seus pais. Alunos que moram em zonas periféricas tem dificuldade em enxergar uma vida fora da comunidade, sendo comum que uma parcela significativa desses alunos venha a abandonar a escola, se tornam pais ainda na adolescência e em casos mais críticos entrem para alguma organização criminosa, devido à falta de perspectiva futura.

Vítimas de uma equação cruel formada famílias pouco estruturadas, distância da escola e oferta de ganho de dinheiro fácil, adolescentes brasileiros estão cada vez mais próximos de um destino desastroso ligado à criminalidade, especialmente ao tráfico de drogas. Essa história que começa com o abandono pela família e por falhas da escola em manter os jovens dentro de suas salas, ganha fatores de cunho político e econômico, igualmente cruéis. (G1 NOTICIA, 2020, n.p.).

A ausência de um lar estruturado, somando aos problemas sociais presentes em regiões carentes torna os indivíduos em idade escolar vulneráveis e presas fáceis para o aliciamento. Nesta conjectura tona-se necessário a mediação da situação pela escola, sendo fundamental a criação de um processo de aprendizagem articulado interligando a formação continuada da professora

com a dinâmica da construção do conhecimento do aluno, demonstrando que a educação é uma peça fundamental para a mudança de realidade.

Conseguir que o educando mude a visão limitada que têm sobre o seu futuro não é um processo fácil, sendo necessário primeiro levá-lo a imaginar uma realidade diferente da qual ele está acostumado. Para muitos alunos, a professora é a primeira pessoa na qual ele tem contato que detém o ensino superior completo, servindo muitas vezes como inspiração a ser seguido.

A transição para e a frequência do ensino superior representa, para o jovem adulto, um período de desenvolvimento psicossocial repleto de tarefas e desafios. O seu crescimento direciona-se para uma maior complexidade, com quadros de referência mais alargados e diferenciados em várias dimensões: sentido de competência, desenvolvimento e integração das emoções, autonomia, relações interpessoais, aquisição da identidade, desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida (CHICKERING; REISSER, 1993, n.p.).

A figura da professora é bem-sucedida e realizada em seu ofício como educadora, faz com que esses alunos despertem em si uma motivação para construir seus próprios destinos. As alunas enxergam na professora um exemplo de mulher a ser seguida, forte, batalhadora, inteligente e determinada sendo comum a procura pela professora por suas alunas na busca de informações como entrar em uma universidade, como viajar, relacionamentos amorosos, entre outros aspectos ligados a vida feminina.

Outro ponto que merece destaque é a importância da professora no combate ao abuso infantil, por representarem confiança muitas alunas procuram na professora ajuda, visto que é comum que o agressor seja parente, com a família fazendo vista grossa para o acontecimento. Questões ligadas ao bullying são geralmente identificadas pelas professoras que notam a mudança de comportamento de seus alunos durante as aulas.

O convívio constante e diário possibilitará, a professora, identificar quando seu aluno apresenta comportamentos diferentes do habitual, bem como indícios de estar sofrendo ou de ter sofrido abuso sexual. Para isso, é necessário que a professora tenha conhecimento sobre o tema em questão. Uma vez conhecidas as implicações, torna-se possível compreender a dor e os danos que o abuso sexual pode trazer às vítimas e, assim, assumir um papel que contribua para a proteção da infância (XAVIER; NUNES, 2008, p. 09).

É inegável que as professoras exercem atividades que vão muito além da docência, servindo como um porto seguro para seus alunos, ao mesmo tempo que representa uma fonte de sabedoria e conhecimento. Desta forma, faz-se necessárias inovações nas metodologias de ensino, visando melhorar relação de proximidade entre professora e aluno, mantendo uma relação harmoniosa, estreitando as relações e conseqüentemente proporcionando ao estudante que ele tenha independência para se tornar um ser pensante, crítico e criativo independente de suas origens, crenças ou opção sexual.

Assim, quanto mais a professora compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando a professora atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. (BARBOSA, 2004, p. 76).

Nesta conjectura é comum que as professoras acabem por direcionar a seus alunos diversos conselhos, principalmente relacionados a vida pessoal visto a diferença de idade entre aluno e professora, com o último possuindo além de conhecimento acadêmico, é detentor de inúmeros outros saberes oriundos de suas experiências de vida. Neste contexto, fica mais que claro que o ambiente escolar vai muito além da transmissão de conteúdos presentes na grade curricular, sendo um ambiente fundamental para a formação do aluno como ser integrante de uma sociedade.

A afetividade é um cuidado, um carinho ou uma atenção, não seria muito mais que isso, graças à afetividade os alunos estão conseguindo ter mais sucesso na vida escolar e ajudando também na vida pessoal, pois tem um valor significativo na construção do conhecimento, assim fazendo com que a criança tenha uma relação harmônica e confiável com a professora, desenvolvendo assim, sentimentos que facilitam a interação com os outros. (SANTOS; PORTELA, 2015, p. 3).

A relação entre professora e aluno no ambiente escolar, é rodeada de diálogo, com a professora ocupando a figura do transmissor de conhecimento com os alunos enxergando na educadora a possibilidade de sanar muitas de suas dúvidas, tanto sobre o conteúdo escolar, quanto para questões relacionadas a sua vida pessoal. O emprego da palavra “tia” ao se referir a professora demonstra a importância que este profissional representa na vida do aluno, com o termo fazendo menção a alguém próximo, uma pessoa da família diferente de outras pessoas que pertencem ao ciclo social da criança em formação. Graças a esta proximidade a professora exerce grande influência na vida do aluno, podendo direcioná-lo da melhor forma possível no seu processo de formação intelectual e moral.

Uma Experiência Marcante

Sou professora da rede pública a quase uma década e já vivenciei muitas experiências como docente, porém uma que me marcou bastante como educadora aconteceu a alguns anos envolvendo uma aluna do quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental que para não expor a sua identidade vou chamá-la de Ana. A aluna em questão, na sala de aula não tinha rendimento nenhum, todas às vezes que alguém da equipe pedagógica buscava conversar, ela chorava ou era agressiva, nunca permitindo o estabelecimento de um diálogo tranquilo.

Certo dia, durante o intervalo de aula decidi puxar assunto perguntando se tinha algo acontecendo com ela, a chamando para afora da sala e falando que ela era uma menina bonita inteligente que ela deveria mudar sua postura e passar a prestar mais atenção nas atividades que era passada durante a aula. Neste momento ela me respondeu que não queria aprender e não se interessava pela escola porque ela seria igual a sua mãe.

Neste momento eu fiquei intrigada imaginando como deveria ser a personalidade e perspectiva de vida, presentes em sua família, visto que seu objetivo de visa era ser igual a sua mãe, porém não demonstrava interesse pela educação escolar. Aproveitando o diálogo que ali estava se desenvolvendo mesmo que de forma ríspida por parte da aluna, eu perguntei como era a sua mãe? E como ela interage com você? Então ela me respondeu dizendo que sua mãe era bruta, mal-educada e em seguida emendou dizendo que a vida é dela e que não era da minha conta, mandando a deixar em paz encerrando por completo a conversa.

Conforme os dias foram passando acabamos por conversar outras vezes, com ela sempre utilizando um tom ríspido, que parecia mais uma forma de defesa do que uma conduta mal-educada, até que um dia ela se aproximou e perguntou se poderia me dar um abraço, então respondi que poderia e nos abraçamos por um momento quando percebi que ela estava chorando. O choro durou alguns minutos, sendo posteriormente interrompido por suas falas ao relatar que sua mãe era usuária de drogas e costumava sair de casa a deixando sozinha com seus irmãos mais velhos que a maltratavam.

Por ver sua mãe sorridente e eufórica sobre o efeito de entorpecente, ela acreditava que sua mãe era feliz, e que talvez se ela também realizasse o uso de drogas, talvez esqueceria todo o seu sofrimento e se tornaria uma pessoa feliz

como sua mãe. Neste momento comecei a falar que pelo fato de aparentar ser feliz, ela achava que sua mãe também não passava por sofrimento, então ela me respondeu “que não porque ela chega em casa e nunca a vejo chorando, sempre está rindo brincando. Então eu acho que ela não sofre”.

Neste momento eu respondi, vamos refletir um pouco sobretudo que você já me contou, você acha bom a vida da sua mãe, mas você já a viu caída no chão ou desacordada na cama? Não acho, ela me respondeu “mas eu nunca a vi chorar” então somente por este motivo você acha que ela é feliz? Uma hora você conversa com a sua mãe e pergunta se ela é feliz e depois me diga o que ela te falou.

Em outro dia, ela já chegou chorando e falando que gostava muito de mim, e que a mãe dela estava bem alterada e a bateu, o que deixou marcas em seu corpo, neste momento falei que ela poderia mudar a realidade de sua vida, não agindo igual a sua mãe, fazendo a coisa certa começando a estudar e se tornar uma mulher diferente. À medida que os meses foram passando seguimos conversando, vindo a se tornar perceptível com o tempo a mudança que ela teve, tanto ao nível de estudo como de comportamento culminando com ela tirando notas altas no quarto bimestre, com muitos professores admirados e afirmando que ela era outra pessoa.

Poucos dias antes de finalizar o ano letivo, ela se aproximou e falou “professora, vou para o sexto ano com as melhores notas da turma e tudo isso graças a você” o que me tocou profundamente como educadora. Neste momento sua mãe já tinha pedido a ajuda e iniciado o tratamento em uma clínica para dependentes químicos. No ano seguinte continuei lecionando na mesma escola, e pude acompanhar o seu desenvolvimento por um pouco mais de tempo, e vendo ela se tornar uma aluna incrível, sendo comum que ao me ver ela

costumava vir e me abraçar sempre agradecendo por tela ajudado ela em um momento tão ruim de sua vida.

Conclusão

A realização do presente artigo científico buscou apresentar uma melhor compreensão dos pontos importantes que envolvem a relação professora–aluno no ambiente escolar, bem como a descrever o impacto que a afetividade entre os envolvidos pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem, tanto a nível educacional quanto pessoal. O estabelecimento de vínculos afetivos entre professora -e aluno durante a educação básica tende a perdurar por toda a vida, causando mudanças significativas na forma como o aluno enxerga e interagem com mundo a sua volta.

Partindo desta premissa, torna-se possível afirmar que o educador em especial as professoras se apresentam como um dos profissionais mais qualificados para transformar, inspirar novos sonhos, fazer o aluno acreditar que é possível ser alguém um dia. Vale enfatizar, que a maneira que a professora trata seu aluno, determina como será o processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais, levando-o a acreditar que apensar dos males que o cerca, o futuro pode ser diferente.

Ser educadora é ter em mente que o seu exercício profissional vai além da sala de aula, se estendendo para o desenvolvimento do aluno como ser integrante de uma sociedade, dotado de valores, medos, anseios e objetivos de vida. É necessário compreender que ser educadora é algo complexo e bastante reflexivo, ao mesmo tempo que exige da professora um nível alto de sensibilidade no que diz respeito a formação dos sujeitos através da educação, devendo perceber as mínimas mudanças físicas, sentimentais e de comportamento de seus educandos.

Por fim, cabe ressaltar que é fundamental que haja a existência da relação interpessoal no ambiente escolar, visto que favorece o processo de ensino ao proporcionar um ambiente agradável na sala de aula entre todos os envolvidos para que o conhecimento seja transmitido sem interferências. Nesse cenário de interação e afetividade, a professora ocupa uma posição de destaque atuando como a facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, sendo este, capaz de despertar no educando a curiosidade e o anseio por mais conhecimento e pela realização das atividades que promovem a sua evolução, os levando a enfrentar os seus medos, os preparando para a vida em sociedade.

Referências

BARBOSA, M.S.S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** Dissertação do Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

CHICKERING, A. & REISSER, L. **Education and identity.** JosseyBass Publishers. San Francisco, 1993.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Editora Cortez. São Paulo, 2002.

SANTOS, Gabriela Gomes; PORTELA, Michele Fontenele. **A Afetividade como facilitadora da aprendizagem.** Faculdade Promove de Brasília, 2015

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.** Revista HISTEDBR on-line, n. 3. Campinas, 2001.

SILVA, Maria Inez Alves Nascimento e; et al. **A importância da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, 2013.

SILVA, Maria Inês Cabral; MENEZES, Elaine Cristina Queiroz; SILVA, Milena Sousa. **A professora como transformador social: agente mediador de conhecimentos e inspirador de sonhos.** IVCONEDU. São Luís, 2020.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do Desenvolvimento: teoria e temas contemporâneos**. Liber Livro: Fortaleza, 2008.

CAPÍTULO 2

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE: PROJETO DE LEITURA LER, EMOCIONAR E APRENDER

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Ângela Maria Alves Miranda

Clélia do Nascimento

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Rosimeire Sousa Moraes Prestes

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-1

Introdução

O presente trabalho se consiste em um artigo científico elaborado com base nos relatos de experiência do Projeto de Leitura Ler, Emocionar e Aprender, desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2022 com os alunos das turmas do 6º ao 9º ano, nas dependências do CMEB Dona Delice Farias dos Santos, escola localizada no Bairro São José da cidade de Barra do Garças – MT.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, ao iniciar o ano letivo todos os componentes curriculares, por meio de seus docentes,

são convidados a investigar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e que já são existentes aos alunos de maneira particular. Assim, as docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte se juntaram com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a elaboração e aplicação de avaliações diagnósticas, para que as necessidades dos alunos fossem apresentadas e posteriormente trabalhadas.

Após a aplicação da avaliação diagnóstica, foi percebido que muitos estudantes apresentavam muitas dificuldades em aspectos que se referiam a leitura e escrita, problemas que foram atribuídos ao momento de caos sanitário com a pandemia da covid-19, visto que este momento fez com que pelo período de dois anos os estudantes não tivessem acesso regular as instituições de ensino.

Verificado os índices de aprendizagem dos alunos, percebeu-se que os problemas relacionados a leitura poderiam impactar de forma negativa as demais aprendizagens, o que resultou na implantação de um projeto complementar para que essas necessidades fossem melhoradas, dando início assim ao Projeto de Leitura Ler, Emocionar e Aprender.

A implementação do projeto buscou contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propõe a colaboração para o estímulo da leitura e escrita, possibilitando assim melhorias sob o desempenho (rendimentos) dos alunos nas disciplinas alvo do projeto, bem como nas demais, visto que a leitura está inserida em todo o processo de ensino e no dia a dia dos educandos.

Embora assumam extrema necessidade para qualquer atividade cotidiana, a leitura tem sido esquecida muitas vezes, perdendo espaço para os jogos, redes sociais, entre outras atividades que prendem a atenção do estudante e pouco contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. O uso de celulares, computadores, videogames, TV e principalmente a falta de incentivo têm levado nossos alunos a perderem o interesse pela leitura e, como consequência, aparecem dificuldades marcantes quando solicitamos que realizem uma produção de texto ou expressem sua opinião relacionada a determinado assunto (SÃO PAULO, 2022, p. 59).

Vivenciar práticas de leitura no contexto educacional representa um grande desafio na atualidade, devendo haver estratégias e formas positivas de apresentar esse contexto, considerando sua importância. Conforme Rebouças, Silva e Costa (2021, p. 1), “envolver os alunos cada vez mais no universo da leitura, de uma forma prazerosa, requer muita disposição e compromisso por parte daqueles que desejam construir uma sociedade mais justa e humana, enquanto aqui estamos”. Os desafios na implantação de projetos de leitura são alarmantes para a união de forças, pois, estimular alguém a ler exige esforço, requer parcerias e compromisso sério por parte de todos os envolvidos no processo educacional (REBOUÇAS; SILVA, COSTA, 2021, p. 1).

A importância do estabelecimento de boas práticas de leitura no ambiente escolar é apontada por vários documentos científicos. De acordo com Melo (2020),

A constituição da leitura, em primeira vertente, são características em atividades escolares trazendo aos alunos uma percepção do mundo que os tornam sabedores e conhecedores de notícias, atualidades, como também beneficia a construção do conhecimento dos aprendizes da leitura. O ato de ler é uma prática que traz ao indivíduo ideias a serem desenvolvidas dentro da escola ou até mesmo sevem como atividades extraclasse, no propósito deles, aventurarem-se no mundo da leitura (MELO, 2020, p. 3).

O desenvolvimento do projeto contou com a condução de objetivos gerais e específicos, sendo o objetivo geral: incentivar nos alunos o prazer pela leitura, estimulando o potencial cognitivo e criativo, ampliando assim o conhecimento da linguagem e aumentando a capacidade de comunicação e expressão. Os

objetivos específicos foram: esclarecer a importância da leitura; ensinar os alunos a trabalhar a interpretação; desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever; incentivar o gosto pela leitura, estimulando o potencial cognitivo e criativo do aluno; promover o desenvolvimento do vocabulário; exercitar a criatividade; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; desenvolver raciocínio lógico e sequencial das palavras; exercitar disciplina e respeito; conduzir o aluno nas produções dos poemas, fazendo com que percebam especificidade da linguagem poética e nortear o trabalho em equipe.

Para atingir os objetivos apresentados, teve-se como base os documentos de orientação curricular, sendo o PPP da escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto as competências específicas para o desenvolvimento da leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, aponta-se que deve ser abordado na fase:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

É reconhecida a necessidade do desenvolvimento de práticas que chamem a atenção dos estudantes, promovendo atividades em grupos, individuais, bem como reconhecimento (premiações) pelo trabalho desenvolvido. A motivação para os estudantes por vezes confronta a própria realidade, diante de um contexto em que a leitura é pouco valorizada no cotidiano, desenvolver essas práticas chama a atenção sobre a sua necessidade e contribuições para o futuro.

Sendo assim, com base nos argumentos apresentados, no decorrer das atividades previstas no interior e exterior das salas de aula foram vivenciadas práticas de leitura e escrita a fim de melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, fundamentando-se na BNCC e sendo finalizado com um evento de culminância que expôs as atividades desenvolvidas, bem como os resultados alcançados.

Habilidades Drc-Bg Trabalhadas – Anos Finais

Sabendo que o desenvolvimento do projeto de leitura teve desenvolvimento no decorrer do ano letivo, algumas habilidades do Documento de Referência Curricular da cidade de Barra do Garças foram selecionadas como campo de trabalho. São elas:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em

relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Metodologia (Ações)

No decorrer do ano letivo de 2022 em vários momentos foram trabalhadas atividades envolvendo a leitura e escrita com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, desenvolvendo um trabalho de maneira interdisciplinar entre as disciplinas, trabalhando de forma contextualizada e criativa.

O plano de ação previsto nas atividades do projeto incluía:

- Rodas de leitura;
- Desenhos;
- Leitura de livros literários;
- Leitura coletiva;
- Leitura e interpretação de dramatização;
- Leitura de contos, crônicas, poemas, romances, fábulas dentre outros;
- Exibição de filmes;
- Teatro de fantoches;
- Declamação de poemas;
- Contação de histórias;
- Produção textual;
- Confecção de livros pelos alunos;
- Concursos de poema.

Resultados

A partir dos diagnósticos de aprendizagens nos campos da leitura e escrita obtidos, no decorrer do ano letivo, em comemoração a datas comemorativas, bem como a vivência de projetos complementares, eram desenvolvidas práticas de leitura e escrita envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, resultando na melhoria dessas capacidades de maneira expressiva.

As imagens a seguir demonstram parcialmente as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo:

Imagem 1 – Leitura e produção de texto em sala de aula



Fonte: As autoras

Imagem 2 – Leitura do livro Sol e Chuva (Projeto Pense Antes)



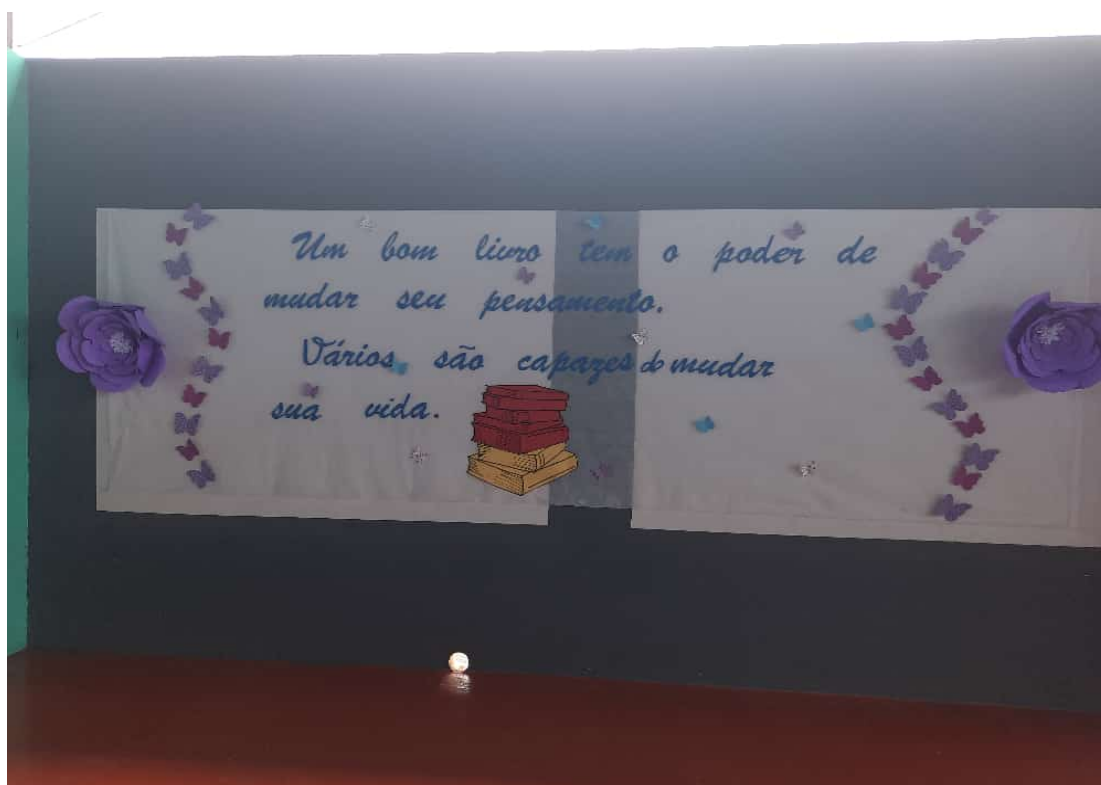
Fonte: As autoras

Imagem 3 – Pannel decorativo da culminância do projeto



Fonte: As autoras

Imagem 4 – Painel sobre a importância dos livros



Fonte: As autoras

Imagem 5 – Exposição de atividades produzidas pelos alunos



Fonte: As autoras

Imagem 6 – Autoras do projeto e vice-prefeito no evento de culminância



Fonte: As autoras

Por meio do desenvolvimento das ações previstas no projeto de leitura, que foram findadas com um evento de culminância em que representantes da Secretaria de Educação se fizeram presentes, teve-se resultados extremamente positivos, visto que os alunos passaram a ter mais gosto pela leitura, desenvolvendo a oralidade em leituras coletivas, melhoraram muito a interpretação de texto e em muitos casos, por incentivo do projeto, se tornaram leitores assíduos, frequentando regularmente a biblioteca escolar, o que agregou enorme satisfação profissional para as idealizadoras e fez cumprir a finalidade do projeto desenvolvido.

Conclusão

A finalização do Projeto de Leitura Ler, Emocionar e Aprender contou-se como uma excelente experiência didática e de realização profissional, pois, encontrou na leitura uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem além dos componentes curriculares trabalhados, mas, a escolarização como um todo.

Sendo assim, por meio de uma análise do percurso realizado, bem como as dificuldades encontradas neste período, percebe-se que os resultados foram além do que era esperado, visto que os objetivos foram atingidos com êxito. As experiências vivenciadas servem de base para atuações futuras, contribuindo de maneira extrema para a escolarização de outros alunos e propagação de movimentos a favor de práticas de leitura.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação: Brasília, 2017.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano de Gestão Quadrienal, 2019-2022**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/03/plano-de-gesto-josepha-2019-2022.pdf> Acesso em 05 jun. 2022.

MELO, Jessika Nayara do Amaral. **A importância da leitura praticada: uma atitude reflexiva para formação do leitor**. Semana Acadêmica, 2020.

REBOUÇA, Rerison Hermínio; SILVA, Evaldo Fernandes da; COSTA, Lidiane Andrade Gomes da. **Vem ler de perto**. Seminários Docentes: Ceará, 2021.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO PELA LEITURA CONSIDERANDO A PERSPECTIVA DO APENADO

Warlley Alexandro lima costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-2

Resumo: Este artigo almeja evidenciar a importância da leitura no sistema penitenciário brasileiro. Diante disso, verifica-se de forma sucinta a historicidade da pena, sua formação e finalidade, considerando todos os períodos, vingança divina, vingança privada, vingança pública, e por fim o período humanitário, demonstrando a profunda necessidade de humanizar a execução da pena, para que esta cumpra um dos seus maiores objetivos: a ressignificação do apenado à sociedade. Em síntese, busca-se com o presente artigo responder a seguinte pergunta: a implantação da leitura nas prisões, especificamente no centro de recuperação de Castanhal-PA projeto “A leitura que liberta” auxiliará o interno no processo de reclusão? A leitura tem garantido um processo digno de reinserção social? Para o presente trabalho analisou-se além de bibliografia básica um estudo de pesquisa de campos feita no Centro de Recuperação de Castanhal no Estado do Pará. Conclui-se que a leitura tem caráter fundamental no processo de ressignificação da pena, assim como apresenta função de retomada da dignidade do apenado.

Palavras-Chave: Remição; Leitura, Dignidade Humana. Reintegração social, Reeducando.

Introdução

O Direito Penal sempre apresentou instrumentalidade em suas próprias razões. As penas apresentaram gradativa evolução, modificando suas estruturas ante a evolução da própria sociedade. Essa nova sistemática do direito penal à luz dos direitos humanos, concebendo um novo caráter ao sistema penal, é concebida por essa nova estrutura de direitos que não mas implica em punir, mas estabelecer mecanismos humanitários de reintegração social da pessoa do apenado.

A pena privativa de liberdade atual é temporária e não tem por finalidade, hodiernamente, apenas punir agente delituoso, ela deve também cumprir o seu papel ressocializador, utilizando-se de institutos legais e de políticas públicas para alcançar o seu objetivo.

O instituto da remição da pena está previsto na lei 7.210/84, Lei de Execuções Penais, e visa à readaptação do indivíduo preso no meio social, garantindo a este uma redução no cumprimento de sua pena. Para isto, a referida lei prevê, em seu artigo 126, a possibilidade de remir a pena por meio do trabalho e do estudo.

Em 2012, a Corregedoria Geral da Justiça Federal e o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça assinaram a portaria conjunta nº 276 que trata da possibilidade de remição da pena pela leitura no âmbito dos presídios federais.

Em 2013, considerando a portaria supramencionada, o Conselho nacional de Justiça editou a portaria nº 44, em que recomendou aos tribunais a implementação da remição da pena pela leitura e a consideração e valoração de atividades complementares que possibilitem a ampliação da educação nas prisões.

Dentre os objetivos específicos da remição pela leitura se destacam: o estímulo à leitura e à conscientização da importância desta, a diminuição do tempo de ociosidade no cárcere e a ampliação de medidas sócio educativas.

Desta forma, a presente pesquisa surge considerando a indagação se a remição da pena pela leitura garante a-ressignificação-dos sujeitos em situação de privação de liberdade?

Para isto, verificou-se a execução do Projeto “A Leitura que Liberta”, no Centro de Recuperação de Castanhal (CRCAST), em que se averiguou a participação dos custodiados junto ao projeto e o devido desempenho social e cognitivo

A metodologia utilizada neste trabalho é de caráter descritivo e qualitativo, ocasionada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sendo utilizado: livros doutrinários, artigos científicos, dissertações, monografias, memorandos e pesquisa de campos feita no CRCAST, tendo como suporte a entrevista estruturada.

Conclui-se que a leitura tem caráter fundamental no processo de ressignificação da pena, assim como apresenta função de retomada da dignidade do apenado.

Da Pena à Remição

A História e a Função Punitiva da Pena

Para efetivação da Remição Penal é necessário que os sujeitos em privação de liberdade estejam em cumprimento de pena judicial. É importante inicialmente realizar um apanhado geral acerca do instituto da pena, sua história e função.

Assim, segundo essa perspectiva, muito embora a doutrina tenha traçado inúmeras teorias e vertentes acerca da divisão temporal do estudo da pena, para fins deste trabalho considerou-se a concepção clássica trazida por Masson (2011), que divide a teoria da pena em três momentos distintos: a Vingança divina, vingança privada e a vingança Pública.

A punição, ao longo de toda a história, manteve instrumentalidade diversificada. No início da Civilização constituiu-se basicamente como mecanismo de vingança privada como base na “lei do mais forte” sem qualquer distinção ou proporcionalidade passando por diversas modificações até alcançar o status que hoje se concebe (MASSON, 2011, p 55).

Convém destacar que a criação da pena, conforme identifica Bitencourt (2012), está intrinsecamente ligada à própria criação da sociedade. De modo a considerar, mesmo nas sociedades originárias, que as violações das regras sociais impunham a necessidade de aplicação de uma sanção. Essas sanções não constituíam o que se entende por pena modernamente, porém já detinham certos aspectos semelhantes, tais como a coercibilidade (NUCCI, 2011, p 73).

A primeira fase do estudo da pena, também conhecida como vingança divina, concebeu a intrínseca relação entre o homem e o divino. Conforme Nucci (2011) “Inicialmente, aplicava-se a sanção como fruto da libertação do clã da ira dos deuses, em face da infração cometida [...]”. Essa relação tinha caráter transcendental, pois, na garantia do coletivo social e que se aplicavam as sanções visando a satisfação dos deuses e do divino (NUCCI, 2011, p 73).

A segunda fase a ser identificada é o período compreendido como vingança privada. Nesse período as penas exerciam caráter corpóreo e era imperativa a subjetividade do indivíduo, visando atacar o infrator e não a infração (LOPES, 2011).

Dentro desse panorama, remonta-se deste período a autocomposição dos litígios, sendo as penas extremamente violentas geralmente executadas em forma de castigos, mutilações, torturas, penas de mortes, sobre o indivíduo ou mesmo sua família (SOUZA, 2013).

Verifica-se, portanto, que as penas não estavam correlacionadas às punições, sendo essas exercidas por controle do próprio indivíduo que as aplicava. Essa estrutura detinha um caráter meramente predatório de “justiça com as próprias mãos” concebendo uma reação violenta contra o infrator social (NUCCI, 2011, p 73).

Na análise de Aury Lopes Junior (2011), o período de vingança privada concebe o pior momento da história penal, pois caracteriza-se com a violência de muitos contra um sem distinção ou proporcionalidade.

Perpassou a esse período, está a concepção de vingança pública, passando a punição a ser centralizada em determinados núcleos de controle, adquirindo maior proporcionalidade e correlação entre a infração e o indivíduo a ser punido. Apesar disso, as penas continuaram a ser brutais e exercidas com certos níveis de crueldade, principalmente baseada na lei de talião.

A partir deste ponto é possível verificar uma profunda modificação na estrutura da punição, passando por um longo processo de humanização que culminaria na teoria humanitária. Essa nova perspectiva acrescenta diversos requisitos necessariamente intrínsecos à própria ideia da pena, devendo ela ser proporcional, correlata, integradora, compelida a reprimir a infração e garantidora da ordem pública. Essas perspectivas estão presentes tanto nos conceitos doutrinários, quanto na própria lei processual penal, sendo compreendidas como verdadeiros critérios funcionais da pena.

Deste modo, as penas que antes tinham caráter corpóreo, agora não poderiam passar da pessoa do Indivíduo. Devendo ser executadas de maneira coerente com a sistemática jurídica. Verifica-se, portanto, um grande avanço desde o fim do período de vingança privada até a aplicação da pena hoje.

Da Remição da Pena

A remição da pena, instituto relativamente novo dentro da dogmática penal, tem marco inicial no direito espanhol, especificamente por meado 1834 com a instauração das chamadas ordenações de presídio que delimitavam especificações acerca da execução penal de militares e prisioneiros de guerra (COELHO; SILVEIRA)

No Brasil, o marco legal para a remição penal está na lei 7.210 do ano de 1984, sendo vigente até a presente data, que institui regras específicas acerca da remição da pena nos artigos 126 a 130.

Segundo a doutrina clássica, a remição da pena conceitua-se como um mecanismo para beneficiar o apenado que cumpra pena de prisão imposta pelo Estado, garantindo a diminuição gradativa da sanção, ante a realização de determinadas atividades. Deste modo, a remição funciona como garantia da correta aplicação da pena, instituindo ao apenados condições de restabelecer novos vínculos com a sociedade.

Dentre as espécies de remição destacam-se as principais: pelo trabalho, pelo estudo e pela leitura. Sendo as primeiras duas garantidas expressamente no texto da lei 7.210 de 1984, nos artigos 126, § 1º, inciso II e 126, § 1º, inciso I, estando à última, garantida não pelo texto da lei de Execuções penais (lei 7.210 de 1884), mas sim pela construção narrativa da reintegração pela leitura que culminou na recomendação nº 44 do CNJ.

A remissão pela leitura, espécie a ser considerada pela fins desta pesquisa, teve seus primeiros passos na cidade de Catanduva, no Paraná, no ano de 2009, por meio da recomendação da Justiça Federal do Paraná, posteriormente passando a ser instituída nacionalmente por meio da recomendação nº 44, de novembro de 2013 do CNJ.

A remição pela leitura é oriunda de amplos esforços do Departamento Penitenciário Nacional, da corregedoria Geral de justiça Federal e da Defensoria Pública da União e dos Estados, que buscaram por longos anos incluir essa nova espécie de remição efetivamente no sistema penitenciário.

Essa nova perspectiva de remição, além de regulamentar a possibilidade da remição pela leitura nos sistemas penais Estaduais e Federais, corroborou para uma ampliação dos instrumentos integradores entre o apenado e a sociedade.

Muito embora o instituto seja novo, a remição pela leitura tem ganhado notoriedade e viabilidade junto aos sistemas penais de todo o país, não só nos termos da recomendação nº 44 do CNJ, mas pela própria institucionalização legal de alguns estados, como a exemplo dos Estados de São Paulo que já aprovou a lei Estadual 16.648/2018 (SÃO PAULO), da lei Estadual 17.329/2012 (PARANÁ), da lei Estadual 10.606/2017 (MARANHÃO), da lei Estadual 10.182/2017 (RIO GRANDE DO NORTE), da lei Estadual 8.420/2018 (SERGIPE) e da lei Estadual 15.718/2015 (CEARÁ), todas regulamentadoras do instituto da remição por meio da leitura nos sistemas penais Estaduais.

Ademais, também tramitar diversos projetos de leis em vários outros Estados da Federação acerca da remição pela Leitura, a exemplo dos Estados do MATO GROSSO DO SUL projeto de lei 222/2018, RIO DE JANEIRO projeto de lei 227/2017, PERNAMBUCO projeto de lei 127/2019, e em outros estados como no Estado do Pará.

Da Leitura como Mecanismo de Desenvolvimento Humano

Com a modificação estrutural do sistema penitenciário devido ao estado humanitário da pena surge à necessidade de novas políticas voltadas para a reintegração do sujeito em situação de privação de liberdade. É nesse panorama que se encontra a remição pela leitura, pois apresenta-se como mecanismo eficaz na humanização da pena e construção de um processo penitenciário mais justo.

A remição pela leitura vem acrescentar ao cenário atual uma nova perspectiva acerca do sistema penitenciário e sua finalidade. Seu objetivo principal, assim como as outras espécies de remissões, é trazer elementos de humanidade ao apenado, incrementando ao processo de cárcere a possibilidade de reintegração (MOURA *et al*, 2012).

Seguindo esse panorama a leitura exerce função fundamental, pois, além de constituir um reajuste do indivíduo a sociedade, garante uma efetivação da pena, que deixa de ser corpórea (violência privada) e passa a exercer aspectos humanitários e justos, assim como garante um melhor aproveitamento do tempo no cárcere, (MOURA *et al*, 2012).

A leitura torna-se ainda mais importante no atual cenário, pois, exerce diretamente sobre os indivíduos um forte enriquecimento cultural, maior dinamismo, desenvolvimento de vocabulário e estímulo do imaginário (PERCILLIA, 2013).

Nesse sentido, Bitencourt (2013) afirma que estudar, especificamente se encontrando recluso em uma prisão, é tão ou mais nobre que o próprio trabalho, pois o estudo engrandece e dignifica a natureza humana, além de cumprir um dos fins próprios da pena.

Para Paulo Freire (1989) a leitura vai além da decodificação de símbolos, é a maneira de compreender o mundo em todos os seus aspectos, fomenta a ampliação dos horizontes sendo a garantia de transformação da sociedade.

Essa humanização e transformação sem dúvida estão atrelados ao próprio ato de ler, que constitui um vínculo único entre a obra e o leitor, vendo-o em um novo mundo de pensamentos, ideias, perspectivas e escolhas (MOURA *et al*, 2012).

Essa singular modificação, produz um efeito duplo, pois garante o cumprimento da pena ao Estado, mas também proporciona ao apenado a possibilidade de reeducação, sendo, por conseguinte, sua reinserção na sociedade.

O Projeto Remição pela Leitura no Estado do Pará e no Centro de Recuperação de Castanhal – CRCAST

Conforme estabelece a Recomendação 44 do CNJ art. 1º, Inciso V, alínea e, a leitura se desenvolverá no prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias, devendo ser apresentado pelo interno um relatório final sobre a leitura a qual será atribuído nota objetiva, podendo gerar a remição de 4 dias de sua pena.

Nos termos da Recomendação do CNJ, cada Estado da Federação deverá, considerando suas particularidades, efetivar projeto de remição pela leitura. No estado do Pará a remição pela leitura foi efetivada por intermédio do projeto “A Leitura que Liberta” implantado em 2012, instrumentalizada após a publicação das portarias de recomendação das Varas de Execução Penal 088/2014 da 1ª Vara de Execuções Penais e 01/2014 da 2ª Vara de Execuções Penais e por termos de cooperação Técnica entre o Tribunal de Justiça do Estado do Pará, a Defensoria Pública do Estado do Pará, a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIP) e a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC).

A referida efetivação ocorreu gradativamente, vindo da Capital do Estado Belém, até o interior do Estado do Pará, alcançando o Centro de Recuperação de Castanhal. A proposta apresenta bem mais que a simples remição da pena a ser cumprida, na verdade visa-se o resgate da formação ética, introduzindo ao apenados habilidades de produção intelectual em diversas áreas, produzindo senso crítico e analítico acerca das relações sociais apresentadas nas leituras, assim como uma construção ideológica de sua identidade enquanto ser humano.

O projeto a leitura que liberta é um esforço concentrado da Defensoria Pública, SEDUC e SUSIPE, para tornar possível a remição de pena pela leitura no Pará. Consiste na efetivação da leitura nas penitenciárias, de forma a favorecer o apenado remindo sua pena em 04 (quatro) dias por cada obra literária lida.

O apenado tem em média 45 (quarenta e cinco) dias para realizar a leitura de cada obra, devendo ao final deste tempo desenvolver um relatório específico acerca da obra lida. Esse relatório passará por uma análise técnica de profissionais da área educacional que indicaram, considerando critérios objetivos, se a referida obra foi compreendida pelo leitor, o grau de

O projeto conta com estrutura física no CRCAST- sala de uso multifuncional, inaugurada em parceria com a Defensoria Pública do Estado do Pará, Superintendência do sistema Penitenciário (SUSIPE), a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a secretaria do Estado de Educação (SEDUC) e a direção do CRCAST, sendo toda estrutura multidisciplinar fundamental para a efetividade do projeto.

A sala de multidisciplinar apresenta biblioteca e equipamentos multidisciplinares objetivando o melhor aproveitamento do espaço de estudo e lei-

tura. Conta também com computadores e sistema de internet para a realização de programas de ensino a distância.

A leitura ocorre durante os encontros durante a semana, assim como existe a possibilidade do apenado levar os livros para a cela, porém, toda a produção textual é realizada na sala de estudos na presença dos professores do centro de Recuperação.

De modo geral, verifica-se que o projeto “A leitura que liberta” tem como objetivo a leitura e ensino como mecanismos de reintegrar o apenado e estabelecer uma nova perspectiva ao encarcerado.

A Dignidade pela Leitura - Um Caso Concreto

A dignidade está ligada essencialmente à condição humana. O ser humano está condicionado ao estado de dignidade, sendo esse o valor máximo do organismo social (SILVA, 1998). Para Emanuel Kant (1724-1804), o homem existe como um fim em si mesmo, e não representa simplesmente meio para a existência. O pensamento Kantiano revela de maneira imperativa “age de tal sorte que consideres a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como meio”, esse pensamento revela o valor absoluto do conceito de dignidade, assim como sua inafastabilidade do conceito de ser humano.

Modernamente a Dignidade humana é um conjunto axiológico ligado fundamentalmente à condição humana (Barroso, 2010). Essa inafastabilidade da dignidade, está intimamente ligada à diretriz constitucional de garantia dos direitos humanos, outorgados pelas constituições de cada Estado.

Na constituição da República do Brasil de 1998, o art. 5º *caput* consagra a dignidade como conceito máximo do Estado, sendo garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país sua inafastabilidade.

Ao cárcere, o conceito de dignidade foi durante muitos anos afastado, vide as penas cruéis e corpóreas dos períodos de vingança. Hoje, muito embora o Supremo Tribunal Federal tenha outorgado ao Sistema Penitenciário brasileiro o status de “coisas inconstitucionais”¹ Essa prática não é mais regra, devendo todo o sistema punitivo no país respeitar a dignidade inerente a todo ser humano.

Diante disso, considerando a necessidade de análise empírica acerca da efetividade do projeto “A Leitura que Liberta”, principalmente sob o aspecto humano relacionado à dignidade e dignificação pela leitura, foi realizado estudo de caso com base em entrevista estrutura a dois internos do Centro de Recuperação de Castanhal – CRCAST.

A referida entrevista foi realizada nas dependências do Centro de Recuperação de castanhal–CRCAST, devidamente autorizado pela Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará – SUSIP e da Direção administrativa do CRCAST.

Foram entrevistados o reeducando Genivaldo Souza Costa e Anderson Cley Dos Santos Nascimento², concordaram em participar da referida entrevista, assinando termo de autorização e de uso de seus dados processuais para os devidos fins deste trabalho.

Desta forma, a entrevista seguiu por um questionário previamente elaborado com o intuito de constituir análise empírica acerca da leitura no cárcere, assim como buscou-se analisar sob a perspectiva do apenas o referido projeto.

Inicialmente foi perguntado aos entrevistados sobre sua participação no projeto, e sua visão sobre a leitura, os quais disseram enfaticamente que:

1 ADPF 347 MC/DF, rel. Min. Marco Aurélio, 9.9.2015. (ADPF-347)

2 A entrevista ocorreu sob supervisão da professora Orientadora Leliane Aguiar da Silva, na data de 05 de Junho de 2019.

“07 meses, não participo mais porque tenho duas remissões de trabalho e faculdade e não é permitido ter três folhas de remissão (Genivaldo Souza, CRCAST). Já fazem (9) nove meses que participo do projeto, buscando a liberdade de expressão e aprendizado a cada edição “a liberdade que liberta” (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

De forma a conceber o caráter valorativo das leituras que os internos haviam realizado, foi questionado acerca da quantidade de livros que esses leram e qual desses apresentaram identificação com os leitores.

“06 obras. Cinco minutos, me identifiquei com o enredo da história (Genivaldo Souza, CRCAST). Ao longo dos meses tenho a estimativa de ter lido uns seis livros do projeto mais devido ao incentivo dentro da cela entre livros religiosos e obras literárias da biblioteca da escola uma faixa de (12) doze obras. Sim! Gostei do livro O triste fim de Policarpo Quaresma. Fala sobre um homem que além de ser pontual adorava ler, era apaixonado pelo nosso país, naturalista achava que a língua que deveríamos falar era a tupi-guarani (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

Considerando as perspectivas teorias do projeto em instrumentalizar a cada leitor funções específicas acerca da leitura, foi perguntado aos internos, se os mesmos acreditavam no projeto “A Leitura que Liberta”.

“Sim que é um dos melhores projetos pois eu era muito preguiçoso, agora leio constantemente. Os benefícios são muitos a partir da leitura que me despertou o desejo de cursar uma faculdade, pois eu redescobri o mundo através dos livros (Genivaldo Souza, CRCAST). Sim, pois hoje percebo o quanto fui burro em não ter buscado o conhecimento para a minha formação e que nunca e tarde pra voltar a estudar. O crescimento que obtive foi que através do projeto retomei meus estudos que a (21) vinte e um anos afastado eu era do âmbito escolar, e agora acredito que a leitura é uma matemática quanto mais leio mais aprendo e é infinita a obra do conhecimento (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

Acerca da função social do projeto e da percepção dos leitores sobre a própria transformação, foram perguntados os internos se eles acreditavam que as leituras por eles realizadas constituíram alguma transformação pessoal, veja:

“Sim, em cada virada de página eu descobri um mundo novo, com histórias lindas, tristes e hilárias. Sim, através da leitura novas oportunidades e

horizontes apresentaram-se a mim. (Genivaldo Souza, CRCAST). Sim! É visivelmente em meu ser a grande mudança que obtive através da leitura até mesmo minha saúde mental que voltei a ter, memória restaurada postura ao falar a educação em esperar, até mesmo de voltar a sonhar em ter uma vida melhor (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

Considerando a efetividade do projeto, foi questionado aos internos se já foi possível requisitar a remição pela leitura junto ao juízo competente.

“Sim pelas 06 obras que fiz a leitura e um resumo escrito e falado (Genivaldo Souza, CRCAST). Não! Eu ainda não recebi, pois ainda não solicitei o benefício; mas já vi outros internos se beneficiando da remição da pena. Um até mesmo na minha cela que foi para o semiaberto (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

Por fim, considerando o caráter transformador, foi questionado aos internos se esses acreditam que continuaram a ler após o fim do cumprimento de pena no CRCAST.

“Sim porque a minha vida mudou após ler um livro, e sei que se eu ler mais livros posso ser uma pessoa melhor e mudar a realidade de todos que estão na minha vida (Genivaldo Souza, CRCAST). Sim! Pois desde aqui já estou cursando uma faculdade, quero ter formação e não só pela profissão e sim pela vontade de conhecer (Anderson dos Santos, CRCAST)”.

Ante o questionário apresentado, diante de todas as perguntas e respostas apresentadas pelos internos, pode-se considerar que a leitura apresenta papel determinante na ressignificação e dignificação do processo de encarceramento, incorporando aos apenados/leitores uma nova realidade fática, na contramão da máxima popular de “bandido bom é bandido morto”, de forma a retificar a possibilidade de reintegração a sociedade.

Verifica-se que os entrevistados têm plena consciência das perguntas e do estado de encarceramento que se encontram, porém, o ato de ler redesenhou seu olhar social, e possibilitou outro panorama acerca da sua situação, sendo esse o principal papel do projeto “A leitura que liberta”.

Diante disso, pode-se estabelecer um elo direto entre a leitura e dignidade no cárcere, principalmente considerando o novo paradigma que a remição pelo ato de ler tem introduzido nas penitenciárias brasileiras, especificamente no centro de Recuperação de Castanhal –CRCAST.

Da efetividade da remição pela leitura no município de Castanhal

Do ponto de vista prático, tem se verificado o real cumprimento da remição pela leitura, conforme se verifica na decisão da 2ª vara Criminal de Castanhal, processo 0001720-68.2015.8.14.0015 de Execução da Pena Genivaldo Souza Costa, interno do Centro de Recuperação Regional de Castanhal-PA e ex-participante do projeto “A leitura que liberta”, que teve o instituto da Remição aplicado ao seu processo.

Verifica-se na presente decisão a garantia da remição pela leitura de 24 (vinte quatro) dias de pena pelas 06 (seis) obras lidas, fator esse que prova o efeito duplo da remição pela leitura: a garantia da remição e menor tempo a ser cumprido de pena; assim como a garantia da efetivação social da prisão.

Essa perspectiva não só garante um processo penal mais justo, mas também estabelece novos paradigmas para a execução penal no município de Castanhal.

Conclusão

A utilização correta deste instituto previsto no ordenamento jurídico pátrio, que busca não só alcançar a reinserção do apenado na sociedade, mas também a levá-lo a outro estado de consciência, é um dos grandes avanços das últimas décadas no sistema penitenciário, pois, garante a efetividade do cum-

primento da pena de forma digna e efetiva um benefício importante no processo de reinserção social.

Para isso, se faz necessário conscientizar a população de que a política penitenciária influencia indiretamente na sociedade, maior estrutura do Estado punitivo em garantir a efetivação do processo de ressocialização e melhor compreensão da sociedade civil acerca da necessidade de reintegração/reinserção social.

Verifica-se também, a urgente necessidade de elaborar políticas públicas voltadas à educação e cultura no cárcere, tal como o projeto “A leitura que liberta”, para despertar nos apenados a vontade de desenvolver atividades motivacionais e profissionais, de modo a resgatá-los da vida criminosa, despertando o interesse de se reinserir no convívio social.

Neste diapasão, a remição da pena pela leitura ratifica a importância da educação na formação de uma sociedade mais justa, humanizada, democrática e pacífica, e demonstra que é possível mudar a realidade da inconstitucionalidade que perece o sistema penitenciário nacional.

Ante todo o exposto, verifica-se que o referido instituto da remição pela leitura é medida que qualifica o processo de reclusão, estabelecendo, entre outros aspectos, a ressignificação da pena, a possibilidade de aprendizagem, a maturação da cognição, e por fim, a dignificação no cárcere.

Essa perspectiva deverá ser acompanhada de forte viabilização ao apenado do real cumprimento da pena reintegratória, garantindo uma execução da pena de forma mais justa, equitativa e digna.

Referências

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social** - uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Universidade de Saarland, R. F. A, 2011. Disponível em <http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>>. Acesso em: 12 Abr. 2019.

BARROSO, Luiz Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdo mínimo e critérios de aplicação. Disponível em:< https://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf>. Acesso em 20 de Maio 2019.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito penal** - Parte geral 1. 17º ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

BRASIL. Conselho da Justiça Federal. **Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012** < http://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view> Acesso em 23 de fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação Nº 44 de 26 de novembro de 2013**. Disponível em < <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>> Acesso em: 23 de Maio 2019.

_____. Defensoria Pública. **Portarias Conjuntas nº 001/2014 e 088/2014** dos Juízos da 1ª e 2ª Vara de Execuções Penais da Região Metropolitana de Belém. Disponível em < http://www2.defensoria.pa.gov.br/portal/noticia.aspx?NOT_ID=2544> Acesso em: 24 maio 2019.

_____. **Lei nº7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui da Lei de Execução Penal. 1984. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>> Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Portaria 001/2016 da 2ª vara Criminal da Comarca de Castanhal. 2016. Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/388894615/portaria-n-001-2016-26-de-setembro-de-2016-do-tjpa>> Acesso em 04 maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

KANT, Immanuel – “**Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**”; tradução de Leopoldo Holzbach – São Paulo: Martin Claret, 2004.

LOPES, CLÁUDIO RIBEIRO; **BREVE ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DOS FINS DA PENA: um olhar histórico-contemplativo sobre a realidade contemporânea**. Disponível em < <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj031289.pdf> >. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

LOPES JUNIOR, Aury. **Direito processual penal**. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015

MARCÃO, Renato. Lei nº 12.433, de 29.06.2011: **Remição de Pena pelo Estudo**; cômputo e perda dos dias remidos. Revista de Doutrina da 4ª Região, Porto Alegre 2011. Disponível em: <http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao043/renato_marcao.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MASSON, Cléber Rogério. **Direito Penal – Parte Geral**. v.1. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

MOURA, Maria Esperia Costa; et al. **Pena: da Remição por Leitura no Estado do Paraná**: Análise à Luz da Lei Estadual Nº 17.329/2012. 2012. Disponível em:<http://www.editoramagister.com/doutrina_24280387_PENA_DA_REMICAO_POR_LEITURA_NO_ESTADO_DO_>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 3. ed. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

PERCILIA, Eliene. **A importância da leitura**. 2013. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>>. Acesso em 13 de abril de 2019.

SILVA, Jose Afonso da. **A dignidade humana como valor supremo da democracia**. Disponível em:< <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47169>>. Acesso em 30 de Maio de 2019.

SOUZA, Ana Paula. **Função Ressocializadora Da Pena**. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/direito/funcao-ressocializadora-pena.htm>. Acesso em 20 de fev. de 2019.

SOUZA, Paulo S. Xavier. **Individualização da Penal**: no estado democrático de direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006.

SHECAIRA, Sérgio Salomão; CORREA JUNIOR, Alceu. **Teoria da Pena: Finalidades, direito positivo, jurisprudência e outros estudos de ciência criminal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAPÍTULO 4

O PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL: O CAMINHO ESTRATÉGICO DA ORGANIZAÇÃO

Luis Carlos Ribeiro Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-3

*“Para quem não sabe para onde vai,
qualquer caminho serve”
(Alice no País das Maravilhas)*

Resumo: Definir os rumos para onde se deseja ir é o primeiro passo para alcançá-los. Para a empresa esse primeiro passo é o planejamento organizacional. O presente trabalho tem por objetivo caracterizar as principais características do Planejamento Organizacional, os conceitos mais importantes e suas implicações para as organizações. Por meio de uma metodologia qualitativa, investiga por meio de uma revisão bibliográfica em livros e artigos publicados em periódicos acadêmicos. Chegou-se à conclusão de que todas as organizações têm, ao menos que de maneira imaterial um certo planejamento e que cada vez mais é urgente que as empresas elaborem um planejamento de suas ações para alcançar os resultados que desejam.

Palavras-Chave: Estratégia. Planejamento. Resultados.

Abstract: Defining the direction one wishes to go is the first step towards achieving it. For a company, this first step is organizational planning. This study aims to characterize the main features of Organizational Planning, its most important concepts, and their implications for organizations. Using a qualitative methodology, it investigates through a literature review of books and articles published in academic journals. It was concluded that all organizations have, at the very least, an intangible form of planning, and it is increasingly urgent for companies to develop a plan for their actions in order to achieve the desired results.

Keywords: Strategy, Planning, Results

Introdução

De acordo com Maximiano (2004) o Planejamento pode ser definido como um processo de tomada de decisão sobre o futuro de uma pessoa ou de uma organização. Ele se refere ao conjunto de decisões tomadas com um objetivo comum e que de alguma forma tem a intenção de influenciar as ações futuras de uma pessoa ou organização.

O planejamento, portanto, consiste em outras palavras na delimitação do mapa de ação da organização ou das pessoas que envolvem uma organização em torno de um objetivo comum. Sua função principal é impedir que a organização ou empresa, seja ela de qualquer porte, siga desorientada como a Alice no País das Maravilhas, que ao perguntar por um caminho, não sabia para onde queria ir.

O presente trabalho tem como objetivo, discutir os conceitos principais entorno do Planejamento Organizacional, suas características e tipos, bem como sua aplicação e as implicações da realização do planejamento pelas organizações, independentemente de seu porte.

O referido objetivo foi estabelecido a partir de algumas perguntas:

- O que é o planejamento organizacional e quais suas características e implicações para as organizações?
- Quais os principais tipos de planejamento organizacional?
- Como podem se aplicar a diferentes organizações?

Na tentativa de responder a estas perguntas, aplicamos uma pesquisa bibliográfica, por meio da coleta de livros e periódicos sobre a temática abordada, bem como de artigos publicados em periódicos científicos, e por meio de uma análise qualitativa dos dados coletados abordamos os principais conceitos e contribuições da teoria sobre a aplicação do planejamento organizacional na prática das organizações.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira dela apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida. No segundo momento a descrição dos métodos utilizados e, por fim os resultados encontrados e a discussão a respeito dos mesmos.

Fundamentação Teórica

Na perspectiva de explorar as implicações do planejamento organizações para as empresas, consideramos crucial analisar os conceitos principais do presente estudo.

De acordo com o Dicionário Aurélio (2019), a palavra planejamento se refere a “ação de preparar um trabalho, ou um objetivo, de forma sistemática, [...] ou a determinação de etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa, evento”. Em outras palavras, implica dizer que planejar é um ato inerente ao ser humano, porque consiste

na capacidade de visualizar o futuro desejado e definir estratégias para criá-lo, como bem expressa Ackoff (1981, p. 1) que afirma que: “planejamento é a definição de um futuro desejado e de escolher os meios mais eficazes de alcançá-lo”.

Ambas concepções refletem a necessidade humana de prever ou controlar os eventos que se darão no futuro, com a intenção de predeterminar quais serão os procedimentos utilizados para solucionar determinados problemas.

Em outro sentido, de acordo com Chiavenato (2004) o planejamento se constitui na primeira das funções administrativas de uma organização, antecedendo a organização, a direção e o controle. Para ele o planejamento, tem a função primordial de transformar em ação cotidiana a Missão da Empresa. É por meio do planejamento que se definem as ações em nível estratégico, tático e operacional que servirão de base para o alcance dos objetivos da organização, com eficácia e eficiência.

Para compreender o processo de aplicação do Planejamento às organizações e, inclusive a vida de uma pessoa, cabe destacar alguns princípios que ajudam a compreender sua finalidade. De acordo com Oliveira (2006) existem quatro princípios que devem ser considerados no momento do planejamento organizacional:

Princípio da contribuição aos objetivos: que se refere à hierarquização dos objetivos, ou seja, a empresa deve priorizar os objetivos que tenham maior impacto sobre os resultados desejados.

Princípio da precedência do planejamento: Se refere ao fato de que o planejamento é o ponto de partida para a ação da organização.

Princípio da maior abrangência: Para que o planejamento seja implementado com sucesso e se alcancem os objetivos da organização, pode ser necessário

provocar mudanças na organização, seja nas pessoas, por meio de treinamentos, nos processos produtivos e tecnologias, com a aquisição de equipamentos mais modernos e conhecimento de novas técnicas produtivas.

Princípio da maior eficiência, eficácia e efetividade: A função do planejamento é maximizar os resultados e minimizar as deficiências da organização.

Além destes quatro princípios gerais do planejamento é fundamental considerar a participação dos sujeitos da organização no processo de planejamento, uma vez que, quando as pessoas compreender e participam daquilo que foi planejado e acreditam, acontece um maior envolvimento na implementação e na geração daqueles resultados. Outro aspecto do planejamento organizacional é que ele precisa ser coordenado, ou seja, ele precisa considerar os diferentes aspectos da organização, tanto internos, quanto externos, para atuar no melhor aproveitamento dos seus fatores positivos e na definição de estratégias para solucionar seus fatores negativos.

Anteriormente, falamos que o planejamento é a primeira função administrativa, ou seja, que ele antecede a todo o processo de gestão, direção e controle; isso, entretanto, não quer dizer que ele é pontual e ocorre em um momento isolado da organização, mas que, ele ocorre de maneira permanente e flexível, ajustando-se as situações do contexto de sua implementação.

Muito embora as pessoas e as organizações nem sempre estejam atentas a todos esses aspectos relacionados ao planejamento, não podemos dizer que uma determinada organização não possui um planejamento, haja visto que, ao menos ela tem algum objetivo que deseja alcançar e realiza ações para alcançá-lo, ou no gerenciamento de um pequeno negócio, por menor que seja, sempre haverá um mínimo de planejamento, ainda que não formalizado em documentos, a este tipo de planejamento, costumamos chamar de planejamento infor-

mal. Já o Planejamento formal, pode ainda ser distinto, de acordo com Baggio e Lampert (2010, p.15) em dois grupos:

O planejamento clássico (tradicional ou normativo) comumente está centrado no ator que planeja e monopoliza a criatividade na ação e os demais são agentes que operacionalizam, tendo um viés autoritário e tecnocrático. Em outras palavras: existem pessoas que elaboram o planejamento, que depois é aprovado pela direção e, posteriormente, é posto em prática mediante um processo de convencimento e persuasão. O planejamento estratégico é um processo que auxilia a empresa a projetar o seu futuro, após avaliação do ambiente externo e interno, com definição da estratégia para alcançar os objetivos traçados. Engloba as decisões que atingem toda a empresa e que visam ao médio e longo prazos. É um processo contínuo, portanto está sempre sujeito à revisão. (BAGGIO e LAMPERT, 2010, p.15)

Cada vez mais, o planejamento de tipo estratégico vem ganhando mais adeptos entre as organizações, pela sua metodologia, que considera entre outras coisas envolver o maior número de sujeitos desde o processo de diagnóstico do contexto de atuação, seja interno ou externo da organização.

Materiais e Métodos

O presente estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, para discutir os conceitos principais entorno do Planejamento Organizacional, suas características e tipos, bem como sua aplicação e as implicações da realização do planejamento pelas organizações, independentemente de seu porte. Para tanto, adotou uma estratégia de busca em bases de dados online, como o Google Acadêmico e Spell.org sobre documentos, livros e estudos publicados sobre a temática estudada.

A partir da pesquisa, selecionamos alguns trabalhos, que destacassem aspectos relacionados ao planejamento organizacional de tipo estratégico, com foco nas estratégias e ferramentas utilizadas para realiza-lo, de acordo as perguntas estabelecidas no início da realização do trabalho.

Resultados e Discussões

A partir do levantamento bibliográfico, destacamos alguns aspectos cruciais com relação ao planejamento estratégico considerando as informações coletadas sobre o processo de desenvolvimento do planejamento estratégico. O planejamento estratégico é conhecido ainda pela sigla PES, ou planejamento estratégico situacional, que consiste em uma das metodologias de planejamento estratégico mais populares. Esta consiste na realização de quatro momentos fundamentais:

Tabela 1 Etapas da Administração Estratégica

1	Análise do ambiente
2	Diretriz Organizacional
3	Estratégia Organizacional
4	Implementação da Estratégia
5	Controle Organizacional

Fonte: Adaptado de Sales (2014)

O primeiro passo consiste na análise do ambiente organizacional, ou seja, o momento em que os sujeitos da organização param para analisar os pontos fortes e fracos da organização, tendo em vista melhor aproveitar os pontos fortes, em vista do alcance dos objetivos institucionais e elaborar estratégias para a correção dos pontos fracos, assim como as oportunidades e ameaças que não podem ser controladas diretamente pela organização, mas que podem favorecer a discussão de estratégias para a geração de resultados pela organização no futuro.

De acordo com Sales (2014), neste momento se faz necessário que os sujeitos que compõem a organização compreendam a função da tarefa a ser

desenvolvida, bem como as recomendações e normas para uma análise efetiva do ambiente organizacional. Do ponto de vista dos instrumentos administrativos utilizados, a ferramenta mais comumente utilizada nessa etapa é a matriz de SWOT, esta

é uma ferramenta útil ao planejamento por propor o mapeamento e descrição detalhada dos elementos que identificam claramente os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades de melhoria e ameaças ao negócio, ajudando ao mesmo tempo a caracterizar o ambiente organizacional e apoiar ações futuras. (RAZZOLINI FILHO; WILDAUER; PINTO, 2008. p. 346)

A partir do conhecimento mais aprofundado da organização promovido pelo uso da ferramenta anterior, vem o segundo momento do processo de planejamento estratégico, que consiste no estabelecimento da diretriz organizacional. Esta diretriz é facilmente identificada em algumas organizações como a Missão (Razão de ser da Organização), a Visão (Aspiração da organização de como espera ser reconhecida), os valores (os princípios que norteiam as decisões) e os Objetivos organizacionais (Resultados que espera alcançar).

A partir do anterior é definido os momentos seguintes, que consiste na formulação da estratégia organizacional. De acordo com Sales (2014) o enfoque central neste momento é saber como lidar com a dinâmica do mercado, as demandas dos clientes e a concorrência, para traçar os rumos que garantam o sucesso da organização.

Após a formulação da estratégia organizacional, o passo seguinte, consiste na implementação da estratégia organizacional. Ela consiste na execução das ações planejadas a partir das etapas anteriores do processo. Nesse momento, precisa entrar em cena o processo de acompanhamento da execução, que consiste em verificar se as tarefas planejadas estão sendo executadas, se estão alcançando os impactos imaginados no momento do planejamento, etc. De acordo com Sales (2014) esta etapa deve ser realizada de maneira participativa,

e todos os sujeitos, desde a alta administração até as bases operacionais deve estar envolvidos. Uma das ferramentas mais utilizadas nesta etapa é a do 5W2H, que é utilizada desde o planejamento, para estruturar as tarefas e nesse momento é utilizada para checar o planejado e registrar os ajustes.

Por fim, a última etapa do processo de planejamento é o Controle. Este consiste no momento de avaliação do impacto do processo de planejamento estratégico com relação aos resultados que estão sendo alcançados pela organização à medida em que executa o planejamento.

Estas etapas são cruciais para a garantia de que o planejamento, seja pessoal ou de uma organização possam alcançar os resultados pretendidos. A utilização das ferramentas de maneira prática ajuda a facilitar o trabalho de planejar e sobretudo de monitorar e verificar se as perspectivas de resultados que eram desejados pela organização e seus sujeitos estão sendo alcançados. O processo de planejamento é, sobretudo, um momento de olhar para a estrada e saber exatamente onde quer chegar e quais e quantos passos precisa dar para chegar ao destino almejado.

Referências

ACKOFF, Russell L. **Planejamento empresarial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BAGGIO, Adelar Francisco; LAMPERT, Amauri Luis. **Planejamento organizacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (*Coleção educação a distância. Série livro-texto*)

BENETTI, T.; KELM, M. L.; SEIBERT, R. M.; BAGGIO, D. K. Governança Corporativa: Planejamento Estratégico e os Conflitos de Agência na Empresa Familiar. **Desafio Online**, v. 7, n. 2, p. 333-354, 2019.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Fundamentos de Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, **Planejamento Estratégico**. 22. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PLANEJAMENTO. Dicionário online do Aurélio, 01. nov. 2019. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/planejamento/>>. Acesso em 01. Nov. 2019.

RAZZOLINI FILHO, E.; WILDAUER, E. W.; PINTO, J. S. P. Planejamento Organizacional - simplificando o raciocínio lógico do planejamento com a abordagem do PMI. **Revista Brasileira de Estratégia**, v. 1, n. 3, p. 1-1, 2008.

SALES, Rafaela. Administração Estratégica Conceito e etapas. **Portal Administração**. 2014. Disponível em: <http://www.portal-administracao.com>. Acesso em maio 2017.

CAPÍTULO 5

A INSUSTENTABILIDADE DA RELAÇÃO SOCIOAMBIENTAL ENTRE OS ANIMAIS HUMANOS E NÃO HUMANOS

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-4

Introdução

Quando se trata de sustentabilidade e se questiona, discute e reflete sobre os seus pilares, não raro, as facetas dos pensamentos e debates voltam-se para longe do meio ambiente imediato do ser humano, desprezando seu cotidiano em face de metas maiores.

Com os objetivos do desenvolvimento sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas busca-se essa aproximação ao analisar dados desagregados e convocar a todos para um debate amplo e ações conjuntas. Nesse escopo, é preciso que as comunidades entendam seus dilemas e enfrentem problemas, ora tidos como comuns ou normais, com a gravidade com que se apresentam.

É dessa nova visão que surge o reforço em se tratar das necessidades dos animais não humanos, seus direitos e os deveres dos seres humanos nesse convívio social. Neste capítulo, essa relação é abordada por meio da literatura e a problemática é exemplificada com o objetivo de não apenas sensibilizar, mas de discutir como o ser humano ainda não evoluiu, no Brasil, especificamente, na discussão multidimensional do abandono dos animais não humanos e como isso pode impactar no futuro sustentável que se busca, nos mais diferentes níveis.

Re-Entendendo a Relação entre os Animais Humanos e Não Humanos

Os animais não humanos, domesticados ou não, necessitam de tratamento digno em seus respectivos ambientes de vivência. Esse reconhecimento sobre a vida animal é de fundamental importância na busca pelo equilíbrio entre o meio ambiente e as ações humanas. Isso significa admitir que os animais são seres sencientes e ocupantes conscientes do espaço a que se destinam ocupar, por ação transformadora humana ou natural. Sobre essa senciência animal Rodrigues & Vidal (2022, p.3) esclarecem que

É a aptidão de possuir consciência de si próprio ou do ambiente que se está, os animais são seres sencientes, sentem fome, medo, tristeza e tantas outras emoções. Sentimentos que se pensavam apenas pertencer aos seres humanos.

Não se pode, portanto, ignorar as necessidades físicas e emocionais dos animais, domesticados ou não. O abandono de animais reflete-se nos níveis políticos, econômicos e sociais e revela, na figura do animal abandonado, a falta de saúde da fauna urbana. No entanto, de acordo com Alves et al. (2013, p.36) “há pouca literatura no Brasil e na América Latina relacionando fatores associados ao abandono de animais”. Ainda assim, conforme Silva et al. (2021), o

abandono possui algumas causas detectadas como o comportamento dos animais e a desinformação dos tutores.

O abandono tem uma faceta ainda mais socioemocionalmente cruel. O desejo pelo divertimento humano não engloba a participação dos animais adotados, ocasionando o ato do abandono com um aspecto sazonal. Em relação a essa sazonalidade do abandono, Duarte et al. (2020, p. 58) explicam que

O abandono cresce principalmente a partir de dezembro e se estende até meados de fevereiro/março, ou seja, durante as festas de fim de ano, férias e Carnaval, período que as pessoas tendem a querer viajar, deixando para trás o animal de estimação com familiares, amigos, e se não encontram ninguém para cuidar colocam o animal nas ruas.

Compreende-se então que o animal não humano, tutorado pelo ser humano, é forte e erroneamente visto como um objeto destinado ao usufruto do tutor pelo tempo que este considera adequado às suas necessidades, desconsiderando as necessidades dos animais não humanos. Isso resulta no aumento constante da população dos animais abandonados (NOGUEIRA; PINTO; NUNES, 2022).

Ainda que tal prática seja efetivada com certa frequência, a ética e a moral obrigam os seres humanos a retomar os cuidados com os animais tutorados. Sobre esse ponto Alves & Rehbein (2022, p. 1651) aduzem que

Concernente aos deveres jurídicos dos humanos para com os não humanos, assevera-se que frente à existência do reconhecimento de um valor inerente para as outras formas de vida, identifica-se um dever moral e jurídico dos humanos para com os animais e esses deveres se consagram como deveres fundamentais.

Compreende-se, dessa maneira, que os seres humanos possuem deveres mínimos para com os animais ditos não humanos de modo que não se pode ignorar ou tomar por fato cotidiano o abandono desses animais ou a desassis-

tência que lhes resta após estarem por conta própria nas ruas das mais diversas cidades. Vê-se que é necessário controles no processo adotivo e na manutenção dessa adoção e no acompanhamento de toda a vida desses animais.

Nesse escopo dessas obrigações fundamentais para com os animais não humanos, domesticados ou não, e as respectivas punições, a Lei 9.605 prevê

Art. 32. Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa.

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos.

§ 1º-A Quando se tratar de cão ou gato, a pena para as condutas descritas no caput deste artigo será de reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, multa e proibição da guarda.

§ 2º A pena é aumentada de um sexto a um terço, se ocorre morte do animal.

Como pode ser visto, a Lei 9.605 não deixa margem a inúmeras interpretações, sendo clara quanto à tipificação dos atos danosos contra os animais e sua devida punição. Chama a atenção o parágrafo primeiro ao expressar claramente a espécie dos animais, cão ou gato. Isso se explica empiricamente ao perceber que são espécies muito comuns nas residências e que são abandonados e sofrem atos bárbaros com muita facilidade. Foi importante que o legislador tenha feito essa delimitação para que não houvesse nenhum tipo de dúvida interpretação na proteção desses animais ou na punição daqueles que lhes infligem dor ou sofrimento, em qualquer grau.

A Declaração Universal dos Direitos dos Animais (UNESCO, 1978) expressa ainda:

ARTIGO 1:

Todos os animais nascem iguais diante da vida, e têm o mesmo direito à existência.

ARTIGO 2:

a) Cada animal tem direito ao respeito.

b) O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de

exterminar os outros animais, ou explorá-los, violando esse direito. Ele tem o dever de colocar a sua consciência a serviço dos outros animais.

c) Cada animal tem direito à consideração, à cura e à proteção do homem.

ARTIGO 3:

a) Nenhum animal será submetido a maus-tratos e a atos cruéis.

(...)

ARTIGO 5:

a) Cada animal pertencente a uma espécie, que vive habitualmente no ambiente do homem, tem o direito de viver e crescer segundo o ritmo e as condições de vida e de liberdade que são próprias de sua espécie.

ARTIGO 6:

a) Cada animal que o homem escolher para companheiro tem o direito a uma duração de vida conforme sua longevidade natural.

b) O abandono de um animal é um ato cruel e degradante.

(...)

ARTIGO 11:

O ato que leva à morte de um animal sem necessidade é um biocídio, ou seja, um crime contra a vida.

É notório, para muito além das frias deliberações legais, que os animais não humanos, domesticados ou não, devem ter asseguradas as mínimas condições para viver e sobreviver no meio ambiente, principalmente quando este meio ambiente compreende os locais de vivência do ser humano. A Declaração Universal dos Direitos dos Animais deixa muito claro o direito desses animais quanto à qualidade de vida e ao direito de existir sem dor e sem sofrimento.

Outro dispositivo legal que circunscreve essa temática é a Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988, que expressa

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

Ou seja, o ser humano tem o direito ao meio ambiente equilibrado e protegido e cabe a ele próprio, por ação direta ou através dos seus representantes

eleitos, o dever de garantir tal equilíbrio e manutenção. Não se pode, portanto, que o ser humano se exima da responsabilidade que lhe cabe. Nesse contexto, dado conceito de meio ambiente e os direitos dos animais não humanos, é do ser humano o dever de cuidar de todos esses animais, ainda que não seja seu tutorado, tendo em vista a sustentabilidade que se almeja para as zonas ocupadas pela espécie humana.

Recorte Real de Casos de Animais Não Humanos Abandonados

Apesar de toda a previsão legal, ética e moral que se tem sobre a temática do abandono de animais, há a permanência de tal prática que se efetiva a cada perambular desses animais pelas ruas das cidades. É um crime que se mostra diariamente e que a escolha feita foi ignorar esses seres vivos que não possuem meios de sobrevivência, seja em virtude da domesticação, seja pela agressividade do meio ambiente urbano.

Na figura 1 é possível observar parte dos gatos de uma das colônias mantidas dentro do Campus Prof. José Aloísio de Campos da Universidade Federal de Sergipe, em São Cristóvão, Sergipe. Ainda que estejam, de certa maneira, protegidos das ruas da cidade, esses animais ainda apresentam reflexos dos atos de abandono e maus-tratos anteriormente sofridos. Possuem medo dos seres humanos e deficiências físicas e emocionais.

Os seres humanos, mesmo em um ambiente de formação, ainda não compreendem a magnitude do sofrimento desses animais. Não raro, novos indivíduos são abandonados para entrar nas estatísticas do abandono e da subnutrição em que vivem esses animais. É uma triste realidade a que não se deve acostumar de nenhuma maneira.

Figura 1 – animais abandonados residentes em colônia da UFS.



Fonte: autor, 2023.

Na figura 2 há a representação do cotidiano dos animais em situação de vulnerabilidade que encontram nos locais de descarte de resíduos urbanos abrigo e alimento. Julga-se, com certa frequência, esses animais como pragas urbanas, ou adquirem esse *status* no cotidiano popular por ações compreensíveis como o rasgar de sacolas de resíduos e os espalhar destes pelas vias de trânsito. No entanto, pouco se reflexiona ou se faz para sanar esse problema, a saber, a falta de alimento, água e abrigo para esses seres.

Figura 2 – animal em situação de vulnerabilidade.



Fonte: autor, 2023.

Há, no entanto, outras formas de abandono que não é aquele em que o ser humano simplesmente retira o animal de seu convívio. É aquele abandono em que se deixa o animal à própria sorte para procurar alimento e abrigo, sem a preocupação com os danos que esses podem provocar à coletividade e que a busca pelo animal só ocorre quando este é destinado ao trabalho. É o exemplo dos animais de carga que são soltos pelas ruas e só os busca quando há alguma “utilidade” econômica. Esse exemplo é demonstrado na figura 3, capturado na Praça Horácio Souza Lima, no bairro Rosa Elze, em São Cristóvão, Sergipe.

Figura 3 – animal de carga abandonado em São Cristóvão-SE.



Fonte: autor, 2023.

É importante registrar também que o abandono de animais pode ocorrer ainda na infância destes. Na figura 4 vê-se uma ninhada de gatos que foram abandonados na Universidade Federal de Sergipe. Embora possuam maior facilidade de serem adotados, os filhotes não possuem qualquer garantia de que isso possa ocorrer, bem como nenhuma segura física ou alimentar. Essa realidade sobre os filhotes se estende a outras espécies, como a canina.

Figura 4 – Filhotes felinos abandonados na UFS.



Fonte: autor, 2023.

É óbvio que os casos acima elencados não correspondem à mínima parte da realidade cruel e de abandono que os animais não humanos sofrem nos ambientes rurais e urbanos. No entanto, ilustram como, ainda, o animal humano precisa esforçar-se para alcançar, ao menos, o mínimo necessário para a sustentabilidade e para a qualidade de vida de si e dos animais não humanos que se encontrem dentro e fora do seu convívio social.

Considerações Finais

O abandono de animais não humanos, domesticados ou não, reflete o quão necessário se faz o debate sobre os direitos dos animais não humanos e os deveres dos seres humanos com relação a eles. É uma discussão multidimensional sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais em que as mais diversas comunidades não podem continuar adiando, dada a importância da temática.

Esse pode ser um passo importantíssimo no processo de promoção da sustentabilidade das cidades. Reconhecer a senciência dos animais não humanos e enxergá-los muito além de seres “inferiores”, conforme a crendice popular, não é mais uma questão de escolha, mas uma obrigação para com o meio ambiente no qual cada indivíduo humano está inserido.

O caminho pode ser longo para a completa conscientização de todas as classes sociais, de todos os setores (público e privado) e de todas as formas de educar a atual e as próximas gerações, no entanto, é necessário para o futuro que se almeja.

Referências

ALVES, A. J. S. et al. Abandono de cães na América Latina: revisão de literatura. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, v. 11, n. 2, p. 34-41, 2013.

ALVES, F. D.; REHBEIN, K. D. da S. O dever constitucional de formulação e implementação de políticas públicas à proteção dos animais domésticos em situação de abandono nos centros urbanos. **Revista de Direito da Cidade**, v.14, n.3, p. 1643-1672, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

DUARTE, C. dos S. et al. Abandono de animais no brasil: consequências geradas á sociedade. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, [S. l.], v. 2, n. esp., p. 56–59, 2021.

NOGUEIRA, C. R. D.; PINTO, M.; NUNES, G. P. As políticas públicas para animais: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Research in Applied Social Sciences**, v. 1, n. 1, p. 69-84, 2022.

RODRIGUES, R. S.; VIDAL, N. Direito dos animais frente ao conteúdo da dignidade do ser senciente no atual ordenamento jurídico brasileiro. **Academia de Direito**, [S. l.], v. 4, p. 1671–1689, 2022.

SILVA, A. de S. et al. Abandono de animais: um problema de saúde pública em região do Nordeste, Brasil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 25666–25680, 2021.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**. 1978. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/direitosdosanimais/files/2018/10/DeclaracaoUniversalDosDireitosdosAnimaisBruxelas1978.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

CAPÍTULO 6

CAMPO SOCIAL E HEGEMONIA: CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI PARA A EDUCAÇÃO

Luan Tarlau Balieiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-5

Introdução

[...] ambos os autores, Gramsci, Bourdieu [...] são referências sólidas para os estudiosos da Educação e da Política Educacional. [...] ambos possuem convergências no que tange à crítica à ordem política e social vigente (VAZ, 2020, p. 9-10).

Ao ter em vista a relevância dos autores mencionados por Vaz (2020), este capítulo estabelece como objetivo tecer reflexões a respeito das especificidades do conceito de campo em Pierre Bourdieu (1930-2002) e do conceito de hegemonia postulado por Antonio Gramsci (1891-1937). Faz-se prudente enfatizar que as teorias salientadas podem ser correlacionadas à área da Educação,

considerando, em especial, o cenário visceralmente digital/plataformizado no qual o processo de ensino e aprendizagem se insere.

Na sequência, destacam-se informações biográficas e notórias contribuições acerca dos autores em foco:

Antônio Gramsci é um filósofo italiano do início do século XX, nascido em Ales na Itália, em 22 de janeiro de 1891, e morto em Roma, no dia 27 de abril de 1937. Gramsci foi influenciado pelo pensamento marxista e deu continuidade teórica a essa corrente filosófica com contribuições acerca de diversos temas, sobre política, direito, cultura, linguística, socialismo, educação, dentre outros. Por essa razão, seus escritos são lidos em diversas áreas das ciências humanas, seja na sociologia, na filosofia, na educação, no direito, dentre outras (VAZ, 2020, p. 3).

Por sua vez, Pierre Bourdieu é um sociólogo francês que nasceu em 1º de agosto de 1930, em Denguin, e morreu em 23 de janeiro de 2002, em Paris. É um autor bastante lido em várias áreas do conhecimento, já que seus escritos não se restringem à sociologia, pois trazem contribuições sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política (VAZ, 2020, p. 5).

A partir de Bourdieu (1996), pode-se compreender o funcionamento de um campo em um espaço social; objetos são frequentemente disputados, e o ato de seguir as regras do jogo é imperioso. Por intermédio de Gramsci (1991; 1999), tem-se a oportunidade de entender as especificidades circunscritas no conceito de hegemonia, o qual aponta para novas concepções de mundo atinentes à instauração de uma ordem intelectual e moral, sendo o fenômeno da plataforma um meio para solidificar renovadas configurações de sociabilidade.

Com respaldo em uma abordagem metodológica qualitativa e na técnica de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), espera-se ensejar um espaço epistemológico de discussões, análises, exames e ponderações para o campo da Educação, já que os nossos gestos, ações e práticas estão totalmente voltados a ‘viver em rede’ e operar a uma racionalidade que pode – e deve – ser contestada, interrogada, investigada e aprofundada (BALIEIRO, 2022a).

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, são apresentadas as contribuições teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu à Educação, centrando-se nas características do conceito de campo (relações de poder, objetos em disputa, *Illusio* e exemplos); na sequência, as contribuições do filósofo italiano Antonio Gramsci são evidenciadas, de modo a se pautar nas especificidades do conceito de hegemonia (liderança moral e intelectual, conjunto de crenças e valores, como se efetiva uma relação hegemônica e exemplos). Por fim, breves considerações são tecidas com o intento de encerrar as reflexões aqui propostas.

O Conceito de Campo Social em Pierre Bourdieu: Contribuições à Educação

[...] para que um campo esteja em atividade, é necessário a existência do jogo em seu interior, que as pessoas estejam dispostas a jogar o jogo e que detenham *habitus* que impliquem conhecimento e reconhecimento das regras imanescentes do jogo, dos objetos em disputa etc. (BOURDIEU, 1984 *apud* AZEVEDO, 2008, p. 232).

Discutir os conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu nos exige um esforço intelectual para a compreensão das ações sociais que nos moldam enquanto sujeitos circunscritos em uma sociedade revestida de contradições, embates e disputas de poder. É por essa razão que não se pode deixar de ponderar que os conceitos de Bourdieu estão deveras interconectados, o que inviabiliza a tentativa de aplicá-los isoladamente. Desse modo, com o objetivo de tecer reflexões a respeito da teoria desse expressivo sociólogo, considera-se o conceito de campo social, o qual possibilita que também se adentre nas singularidades de outros conceitos, de modo a enfatizar a interconectividade mencionada.

A teoria dos campos sociais de Bourdieu surgiu historicamente após o conceito de *habitus*, de forma a elucidar as lógicas internas determinadas dentro de um grupo social em particular. Nesse sentido, é certo pensar que todas as

práticas sociais se constituem dentro de um campo próprio; nesse campo, tipos específicos de *habitus* e capitais são configurados em uma espécie de negociação (aqui está a interconectividade entre os conceitos postulados pelo sociólogo). A construção do espaço social depende, portanto, dos tipos de capitais e suas distribuições entre os atores nessa estrutura. Em conformidade com a teorização de Grenfell (2018), um dos intérpretes dos pensamentos de Bourdieu, é preciso levar em consideração que, para o sociólogo, os capitais econômicos e culturais se mostram como os mais significativos nesse espaço.

Assim, ao ter em vista as relações que se demarcam entre o espaço e o *habitus* dos atores dentro do campo, é possível que os sujeitos se ordenem em consonância com suas disposições e condições de existência e de suas ações culturais, políticas, de consumo e outras. A maneira de entender os espaços sociais, como presume Bourdieu (1996), possibilita a construção de uma análise perspicaz a respeito das preservações e modificações da estrutura e das distribuições dos capitais, bem como as posições dos atores.

Diante do exposto, verifica-se que a relação entre campo e *habitus* se efetiva na relação objetiva do campo e as consequências das práticas subjetivas provenientes do *habitus*. A princípio, há a tendência de compreender o campo como um mundo físico onde há relações de força e de dominação. Todavia, analisa-se que as ponderações de Bourdieu remetem à ideia de que o campo somente existe por meio dos sujeitos e das relações objetivas estabelecidas entre os atores pertencentes a um particular campo.

Para uma compreensão mais eficaz sobre esses postulados, é pertinente pensar no campo acadêmico. Nele, a influência das relações possíveis de serem determinadas e o seu espaço de atuação se adaptam a partir das estruturas das relações objetivas existentes entre docentes, alunos, gestores e agências financiadoras da produção e do desenvolvimento acadêmico-científico. Assim,

no campo em pauta, o que se disputa? Ou melhor: o que efetivamente está em “jogo”? Quando se reflete, de modo crítico, sobre o conceito de campo, sempre há alguém que está em ascensão e, concomitantemente, alguém que está decaindo. O que está em jogo, no campo acadêmico, é o prestígio. A disputa não é pelo dinheiro. O campo valoriza aqueles que apresentam evidências comprovadas, e os pares dirão: “concordamos com isso”. Trata-se de um campo de forças, de batalhas.

Ademais, no âmago da teoria dos campos sociais, suscita-se a noção de *Illusio*, que são as crenças normativas, as ações e os comportamentos esperados para que o sujeito integre a algum campo; mais precisamente, um esforço para participar de um campo, inserir-se em um espaço social, como postulou Grenfell (2018). A *Illusio*, nesse contexto, fortifica um sentido de crença, de envolvimento, de empenho em “jogar o jogo”. É uma maneira de encantamento consecutiva de uma identificação instantânea, a qual orienta as estratégias dos atores no campo.

Passa-se à reflexão do campo da educação em uma cultura digital, ao ter como base a noção de *Illusio*. Depreende-se, com isso, que “[...] os atores/ sujeitos sociais fazem um esforço para integrarem, efetivamente, a um campo ressignificado da educação: nesse caso, as plataformas, atendendo a interesses que apontam para a acumulação de capitais em um contexto neoliberal” (BALIEIRO, 2022b, p. 485).

A título de exemplo, centra-se na Fundação Lemann. O seu fundador, Jorge Paulo Lemann, economista, com fortuna estimada em 2019, segundo a Forbes (GONÇALVES, 2020)¹, em R\$ 104,71 bilhões, destaca-se como um dos homens mais ricos do Brasil. Em parceria com o Google, a Fundação

¹ Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Lemann lançou o projeto *Youtube Edu*² em 2013, com a missão de organizar vídeos de educação. Trata-se de uma plataforma que reúne conteúdos de educação gratuitos para professores, estudantes e escolas do Brasil. Aparentemente, uma proposta muito pertinente à educação. Inclusive, um dos diferenciais da plataforma é propiciar que as pessoas selecionem o professor que melhor se adéqua ao seu perfil. Nesse espaço, o docente é caracterizado como um “*Edutuber*”. Então, suscita-se o questionamento: os professores inseridos no campo das plataformas digitais passam por um processo de operacionalização para a produção de seus conteúdos? Definitivamente, sim.

Para fazerem jus a caracterização de *Edutubers*, tal como no projeto *YouTube Edu*, eles estão dispostos a seguir as regras do jogo, de modo a se integrarem ao campo da educação reestruturado em uma cultura digital. Assim como no campo acadêmico, há a busca pelo prestígio, pelo reconhecimento na condição de *Edutubers*, a personificação do ‘professor moderno’ (BALIEIRO, 2022a, p. 138, grifos do autor).

Ademais, considerando que o projeto é proveniente da Fundação Lemann,

[...] a ideia de educação enquanto um produto disponível à lógica do mercado, e não como um meio de transformação social, um direito universal, vigora-se intensamente. O objetivo por trás de todos os projetos educacionais da referida Fundação é contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de ‘alto nível para todos’ (BALIEIRO, 2022a, p. 138).

Com esse discurso, empresários, investidores, economistas e demais instituições, cujo enfoque seja o de instaurar plataformas voltadas à área da Educação, colocam em disputa a educação sob uma nova roupagem: digitalmente acessível, moderna, transformadora e com “equidade” (AZEVEDO, 2013). Nesse cenário, para cada ator social, compete a ação de se moldar às regras do jogo.

² Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUIC-CR2s8AjIwg (YOUTUBE EDU, [2023]). Acesso em: 22 jun. 2023.

O Conceito de Hegemonia em Antonio Gramsci: Contribuições à Educação

A hegemonia é a substância principal de união do bloco histórico; a hegemonia funciona como uma liga para a construção do amálgama sociopolítico que dirige uma sociedade (NOSELLA; AZEVEDO, 2013, p. 30).

Assim como em Pierre Bourdieu, os conceitos postulados por Antonio Gramsci estão interconectados, já que as reflexões proferidas por esse célebre intelectual conduzem a uma análise da sociedade na qual vivemos, de modo a pensar em possibilidades de mudanças. Evidentemente, exige-nos um esforço mental para a compreensão de seus conceitos e os encadeamentos que podem ser tecidos entre Estado e relações sociais. Um dos conceitos estudados por Gramsci é o de hegemonia. Nesse sentido, estabelece-se como objetivo defini-lo, adentrando concisamente em suas especificidades.

Em um primeiro momento, reporta-se ao Estado, compreendendo-o como uma “caixa de conversões” de todos os capitais. Trata-se, pois, de um “banco central”, uma vez que ele arbitra valores:

Nessa arbitrariedade, são suscitados, por exemplo, discursos neoliberais, o que contribui para reforçar uma hegemonia capitalista em relação à sociedade. Assim, pensemos a hegemonia como a capacidade de dirigir uma sociedade. No ato de dirigir, intensifica-se a coerção. E, justamente para Gramsci [...], hegemonia e coerção correspondem a componentes de predomínio de uma classe, de um grupo, coincidindo no tempo e no espaço (BALIEIRO, 2022a, p. 101).

Todavia, a constituição de uma hegemonia não se relaciona unicamente a uma dimensão superestrutural, visto não ser possível desconsiderar a base econômica, de forma a associar a hegemonia somente aos campos cultural e ideológico:

É nesse contexto que as reflexões de Gramsci [...] magistralmente nos direcionam ao seguinte ideário: se a hegemonia perpassa por uma dimensão ético-política, ela não pode deixar de ser econômica, isto é, não pode deixar de ter o seu embasamento resolutivo que o grupo dirigente desempenha no cerne determinante da atividade econômica (BALIEIRO, 2022a, p. 101).

De acordo com Gramsci (1999), a hegemonia trabalha tanto com a estrutura econômica e a organização política da sociedade quanto com a maneira de pensar dos sujeitos. Ainda segundo Gramsci (1991), a hegemonia constitui uma liderança moral e intelectual admitida com o objetivo de preservar uma soberania social. No âmago desses postulados, o imperativo da hegemonia se concretiza a partir de duas situações que se interconectam de forma dialética: o domínio, entendido como uma ação da força coercitiva, e a direção, compreendida como a solidificação e sistematização de um consenso.

“A lógica neoliberal, por exemplo, muda a nossa forma de pensar, altera as nossas subjetividades [...]” (BALIEIRO, 2022a, p. 101). Nesse cenário, tendo em vista as contribuições de Gramsci quanto à hegemonia, recorre-se a um dos *slogans* já divulgados pelo Banco Itaú: “O Itaú tem tudo pra você”. Agora, faz-se válido indagar: o sujeito, verdadeiramente, está posto no centro? Em seguida, responde-se: não está. Se o sujeito tem capital econômico, consequentemente tem reconhecimento, valorização (BALIEIRO, 2022a).

A estratégia neoliberal, com isso, assenta-se na noção de criar o maior número possível de situações de mercado, a fim de que os sujeitos concordem com essas situações como sendo uma realidade, ou seja, como uma única ‘regra do jogo’. Situação similar é verificada no campo educacional ressignificado em uma cultura digital. Em plataformas voltadas à área da Educação, torna-se comum se deparar com os seguintes dizeres: “Conteúdos e exercícios criados

por professores especialistas” (Plataforma *AprendeZap*³), o que dificulta, ainda mais, a luta contra uma cultura hegemônica, a qual promove práticas de performatividade (BALL, 1999).

No que tange ao exposto, salienta-se que uma relação de hegemonia se efetiva quando um conjunto de crenças e valores se arraiga em uma concepção de mundo. Por meio dessa concepção, considerando a situação de reprodução do capitalismo, é prudente refletir que determinados valores e modos de pensar se materializam em uma realidade atual por intermédio de ações conduzidas a efeito por governos, organismos internacionais e demais instituições frente às políticas neoliberais.

Assim, pondera-se: o Estado molda costumes, modos de vida, *habitus* e formas de sociabilidade. Não é apenas um aparelho de repressão, mas, sim, de constituição social, influenciando na formatação das subjetividades. Brevemente, retoma-se a ideia dos campos sociais em Bourdieu, na tentativa de relacionar com a noção de hegemonia postulada por Gramsci. Tais campos se organizam em grupos sociais. A partir dessa organização, é possível constatar interesses, relações de poder, a verdadeira ação dos sujeitos que integram esses grupos quando se situam em campos. Nestes, por sua vez, há hegemonias: um grupo exercendo poder sobre o outro, de maneira a persuadir as subjetividades dos sujeitos participantes dos grupos (BALIEIRO, 2022a).

3 Concisamente, entendemos o *AprendeZap* como uma conversa automática que remete a conteúdos e exercícios. O estudante envia uma mensagem para um robô, que responde encaminhando as atividades sequenciadas, disponíveis para todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental, com afinidade próxima à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, como a ideia de “aplicar” aulas prontas, padronizadas e a distância não é algo aleatório, também não o é a substituição da ação humana e política do professor pelo emprego de robôs. A Fundação Lemann e a Fundação Ibi, proveniente do grupo Movic, lançaram essa ferramenta em meio à pandemia. Disponível em: <https://www.aprendizap.com.br/> (INÍCIO, [2023]). Acesso em: 22 jun. 2023.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, parece oportuno, enfim, apresentar a constituição de um campo social: há pessoas dispostas ao jogo; elas devem conhecer as regras, reconhecer os jogadores. Esses são os pressupostos para a existência de um campo. Há sempre um objeto em disputa, em que se interseccionam o *habitus* e os capitais (BOURDIEU, 1996).

A propósito, não se pode deixar de pontuar que o capitalismo contemporâneo assumiu justamente uma condição de hegemonia com o potencial de reestruturar e subordinar as relações sociais. Portanto, faz-se imprescindível ter o afinho de compreender que o alicerce substancial da hegemonia é formado por reformas em virtude das quais se prevalece a liderança de uma classe, de um grupo, mas também pelas quais outras classes, outros grupos, têm demandas específicas atendidas (GRAMSCI, 1991; 1999).

Desse modo, com o intento de encerrar este capítulo, registra-se uma passagem bem elucidativa apresentada por Monasta (2010), quanto ao fato de o conceito de hegemonia abarcar justamente um progresso filosófico colossal, além de puramente um progresso político-prático:

[...] o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1978 *apud* MONASTA, 2010, p. 81).

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. As formas não conformadas do pensamento de Pierre Bourdieu: uma análise de certas categorias. *In*: TASSO, Ismara (org.). **Estudos do Texto e do Discurso**: Interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 229-240.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma**: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022a.

BALIEIRO, Luan Tarlau. Plataformização da educação e neoliberalismo: uma revisão de literatura em teses e dissertações. *In*: SILVA, Cristiana Barcelos da; BANDEIRA, Glaucio Martins da Silva; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (org.). **Diálogos em educação**: olhares multidisciplinares sobre a aprendizagem. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022b. p. 481-493.

BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 121-137.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Campinas: Papirus, 1996.

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

GONÇALVES, Yara. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de Covid-19. **Brasil de Fato**, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere (Vol. 1 a 6)**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

INÍCIO. **AprendiZAP**, [2023]. Disponível em: <https://www.aprendizap.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOSSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2013.

VAZ, Marta Rosani Taras. Contribuições teóricas para a análise das Políticas Educacionais: Gramsci, Bourdieu e Mészáros. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, p. 1-10, 2020.

YOUTUBE EDU. [2023]. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAPÍTULO 7

PANDEMIA DA COVID-19: EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Poliana Barbosa da Riva

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-6

Introdução

O coronavírus (Sars-Cov-2), identificado na China no final de 2019, tem um alto potencial de contágio e sua incidência aumentou exponencialmente. Sua transmissão generalizada foi reconhecida em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia (ORNELL et. al., 2020). Associado ao avanço do vírus nos continentes e o elevado índice de infectados e/ou mortos, informações dúbias ou falsas sobre a doença e o processo

infeccioso do vírus também levou uma parcela da população à insegurança e medo da pandemia.

Durante esse período, foi notável o aumento dos níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis, bem como a intensificação naqueles pré-existent (ORNELL et. al., 2020).

Para Ornell e colaboradores (2020), a pandemia do covid-19 implica, além do medo da morte, em outras esferas, tais como

organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões econômicas e sociais dessa tragédia em larga escala (ORNELL et. al., 2020).

Neste contexto, segundo dados da Unesco publicados em abril de 2020, 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina já estavam temporariamente fora da escola devido ao isolamento social promovido frente à prevenção de infecções da Covid-19.

Frente a isso, o Brasil seguiu a tendência mundial. Em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas e, entre outras ações, modificaram as aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância e/ou remoto. Surge, nesse contexto, um novo modelo de aula para a educação básica, através da disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas que visam investigar aspectos biológicos, sociais e psicológicos desse momento se fez extremamente necessário, assim como inserir os jovens nessas averiguações os estimula na tomada de decisão, busca de soluções e os tornam sujeitos mais ativos e protagonistas em situações nas quais estão inseridos.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi investigar as emoções e sentimentos de estudantes e professores de ensino médio de uma instituição privada durante o período de isolamento social por conta da pandemia da Covid-19, entre os meses de março a outubro de 2020, a fim de propor um breve diálogo sobre o assunto e elaborar estratégias que minimizem alguns efeitos deste isolamento.

Metodologia

Este trabalho foi realizado em uma instituição privada de educação básica do interior do Paraná, especificamente com estudantes e professores do ensino médio, durante o ano letivo de 2020.

Participaram desta pesquisa 137 estudantes com idade entre 15 e 18 anos e 57 docentes, de diferentes áreas do conhecimento, com idade entre 25 a 58 anos, como organizado no Quadro 1. Para a participação dos estudantes, foram solicitadas autorizações juramentadas dos responsáveis.

Quadro 1 – Perfil dos investigados na pesquisa.

Sujeitos da pesquisa		
Questionário	Total de participantes	Idade
1 - Adolescentes	137	15 a 25
2 - Docentes	57	25 a 58
TOTAL	194	

Fonte: A autora.

Foram elaborados dois questionários, de acordo com o grupo de sujeitos a serem investigados, pela ferramenta *Forms*, do Google. Ambos apresentavam aproximadamente 20 perguntas, que tinham como objetivo elaborar um perfil dos participantes dessa pesquisa, bem como investigar como se deu as emoções e sentimentos acerca do período de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19 durante o ano letivo em 2020.

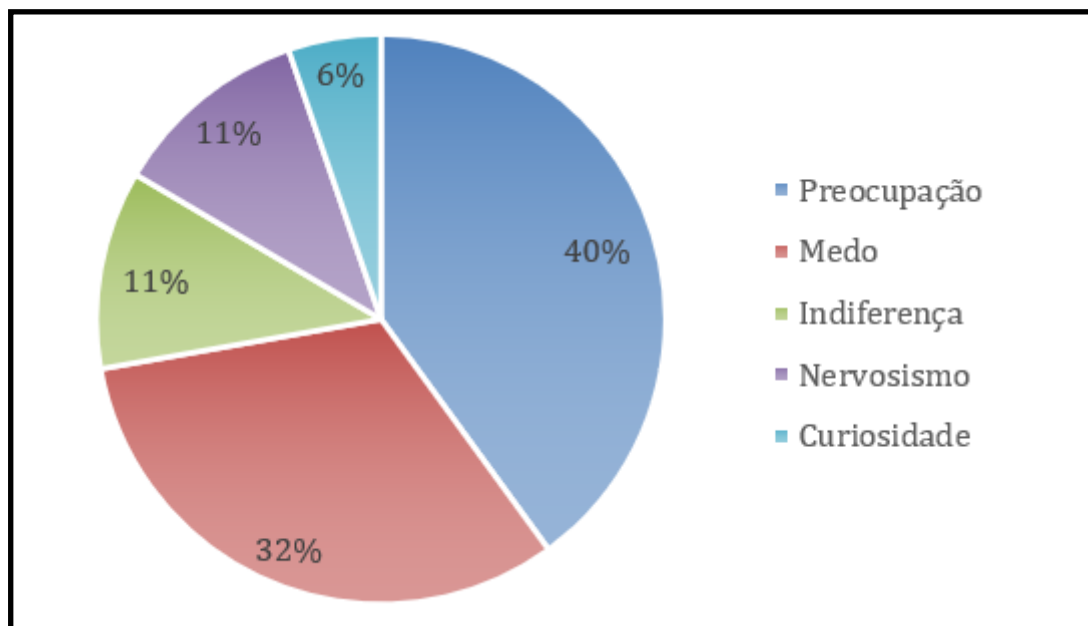
Este questionário foi divulgado através de grupos e redes sociais oficiais do colégio, a fim de atingir o máximo possível de estudantes e docentes do ensino médio da escola investigada. O link ficou disponível para receber respostas por duas semanas, no mês de outubro, período esse que muitos dos participantes já tinham retomado a sua rotina de estudo após o período de isolamento social.

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, algumas respostas foram compiladas para ilustração (mantendo-se a forma original da escrita) e serão discutidos e dialogados com referenciais teóricos relevantes para a temática.

Resultado e Discussão

As investigações com os estudantes demonstraram que, ao questioná-los sobre “*como se sentiu no início da pandemia no Brasil*”, aproximadamente 40% dos participantes responderam que se sentiram preocupados, seguidos de 32% com medo, 11% indiferentes e outros sentimentos acerca da situação vivida.

Figura 1 – Gráfico com os principais sentimentos e emoções dos estudantes do ensino médio acerca da pandemia.



Fonte: A autora.

Ainda refletindo sobre as respostas dos estudantes, extraiu-se trechos de relatos discentes, os quais detalharam o que estavam sentindo nesse período.

“Imagino que o isolamento afete qualquer pessoa, mesmo sendo algo essencial durante a pandemia. Existe uma grande diferença entre ficar sozinho porque deseja e por quanto tempo deseja, e ficar sozinho porque não pode sair ou não pode visitar os amigos quando se quer. Se sentir sozinho talvez seja normal durante essa situação, aposto que a maioria das pessoas se sentem assim”. (A., estudante do 1º ano E.M., 14 anos)

“Acho que todos nós fomos afetados de alguma forma. a maioria das coisas que aconteceram não foram boas, mas nos mostra o quanto devemos valorizar os momentos da vida, e ter empatia com outras pessoas”. (M., estudante do 3º ano E.M., 17 anos)

Sobre o que sentiam durante o isolamento social, um dado interessante mostrou que 0,7% dos investigados disseram sentir-se tranquilo, porque sabiam que tudo vai ficar bem no final, apesar destes também relatarem, em outra pergunta, perdas de familiares e amigos, o desemprego na família e outras consequências.

O período de isolamento social desencadeou em 63,5% dos sujeitos investigados crises de ansiedade. Destes participantes, 70,8% afirmam que se sentiram emocionalmente abalados em algum momento desde o início da pandemia.

Os dados coletados com os estudantes corroboram Koury (2020), autor que relata em seu artigo dados obtidos em uma enquete por meios de redes virtuais (*Whatsapp* e *E-Mails*), aplicada entre os dias 27/3 a 21/4/2020, pelo *Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos* (CIES) em toda a América Latina. Neste, a partir de um total de 2475 depoimentos, os sentimentos de tristeza, ansiedade e medo predominam, sendo que o Brasil está representado com 707 respondentes. Para o público brasileiro investigado destacam-se as emoções *ansiedade, medo e tristeza* que, juntas, somam quase 90% das respostas”.

Para Silva, Santos e Paula (2020), os alunos reconhecem que houve intensa dificuldade no processo de aprendizagem devido às mudanças no processo de ensino nesse período, reforçando também que reconhecem a figura do professor como importante mediador no processo de ensino e aprendizagem, visto que não se identificam como autodidatas, dificultando todos os elementos pertencentes às aulas remotas, tais como aptidão com os recursos tecnológicos e problemas emocionais que estão sendo desencadeados devido afastamento dos colegas de classe.

No final do questionário, havia um espaço para que os participantes pudessem deixar sua opinião sobre seus sentimentos e emoções. Seguem alguns deles (foi mantida a forma original de escrita dos adolescentes):

“Me sinto me sufocando a cada dia, como se com a prolongação da quarentena eu me afundasse cada vez mais”. (J., estudante do 1º ano E.M., 14 anos)

“A pandemia melhorou meu estado psíquico, por me manter distante de coisas que me afetavam muito, círculo social e pessoas que não me faziam bem”. (J.P., estudante do 2º ano E.M., 16 anos)

“Por mais triste que está pandemia está sendo, procuro olhar pelo lado bom, que neste período ganhei maturidade”. (A., estudante do 1º ano E.M., 15 anos)

“No começo eu estava mais responsável, mas agora estou frequentando mais lugares, porém eu estava ficando doidaaa em casa já, mas sei que é necessário”. (P., estudante do 3º ano E.M., 17 anos)

“Para uma pessoa, como eu, que tenho transtorno de ansiedade e depressão, e que já tem uma certa resistência para mudar de rotina, foi bem complicado! A oscilação entre picos de ansiedade e depressão perduraram por uns 20 dias seguidos. E é muito importante a pessoa se conhecer, saber o que está se passando para procurar a ajuda (ou ter um ‘autocontrole’, não sei se essa seria a palavra, mas no caso, eu que faço acompanhamento psiquiátrico que já conheço os transtornos, e na maioria das vezes sei o que está acontecendo), e pra isso é interessante a comunidade ter informações a respeito”. (M., estudante do 2º ano E.M., 15 anos)

No âmbito afetividade nas relações sociais, especificamente as escolares, Leite (2006, p. 21) reforça que essa interfere intimamente no processo de aprendizagem, pois relaciona-se com a atividade cognitiva e possibilita seu avanço. Nesse ponto, a pandemia evidenciou um sistema educacional nitidamente frágil.

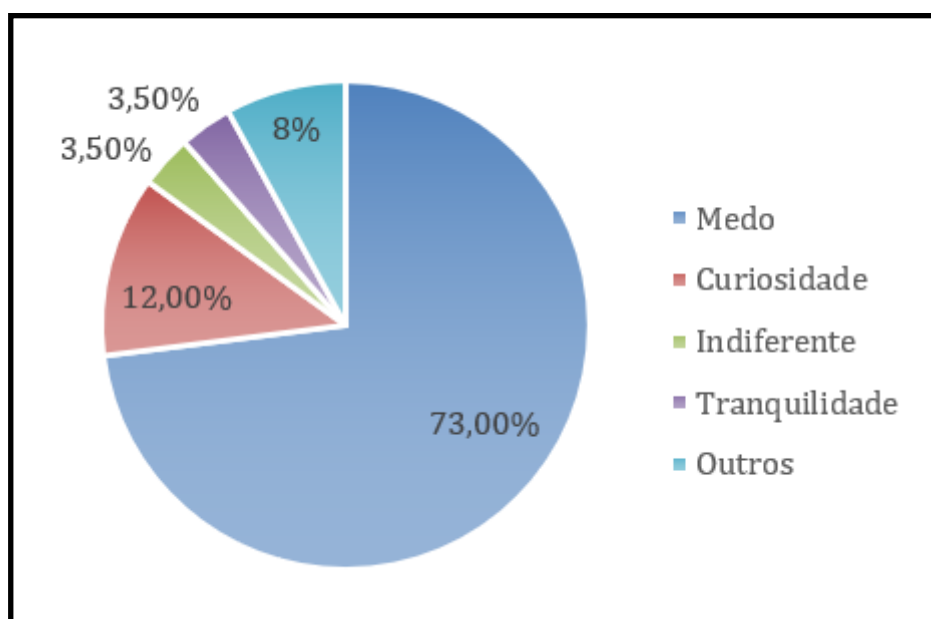
Especificamente aqui, pode-se mencionar que a ambientação do espaço de ensino dentro das residências não foi um processo fácil, pois muitos alunos não tinham meios para assistir as aulas (sejam estes relacionados à tecnologia ou espaço físico), não tinham habilidades para desenvolver atividades sem (ou com pouco) acompanhamento pelos pais e responsáveis, demonstravam nítido cansaço corporal e mental diante das horas em frente à tela e as impostas modificações na rotina e interação escolar.

Um outro dado muito importante discutido durante esse período e com grande impacto à curto-médio-longo prazo foi o nítido aumento da evasão escolar nesse momento de crise sanitária. Possa e colaboradores (2020) verifica-

ram que, a partir das respostas dos jovens, há demonstração de não priorização dos estudos nesse período da pandemia, o que promoveria o aumento de perspectivas de evasão escolar, em especial entre os de 15 a 29 anos. Os autores reforçam a necessidade de políticas públicas para a resolução dessa problemática, mesmo após o fim da pandemia.

Entre os professores, os resultados se mostraram um pouco diferente daqueles obtidos entre os jovens. A maioria dos investigados afirmaram que sentiram medo (73%), seguido do sentimento de curiosidade (12%), sendo este último relacionado à demanda emergencial dos professores por iniciarem suas práticas pedagógicas em uma nova modalidade, o ensino remoto emergencial (ERE).

Figura 2 – Gráfico com os principais sentimentos e emoções dos professores do ensino médio acerca da pandemia.



Fonte: A autora.

Corroborando os resultados obtidos com os jovens, foi possível observar que uma parcela significativa (75,4%) dos professores investigados também teve crises de ansiedade.

“Estou esgotada. O meu lugar de descanso (minha casa) se tornou meu lugar de trabalho, além das horas que deveria me dedicar às aulas. Além disso, pessoas próximas estão doentes, e isso me adoece emocionalmente”. (G, docente, 24 anos de docência)

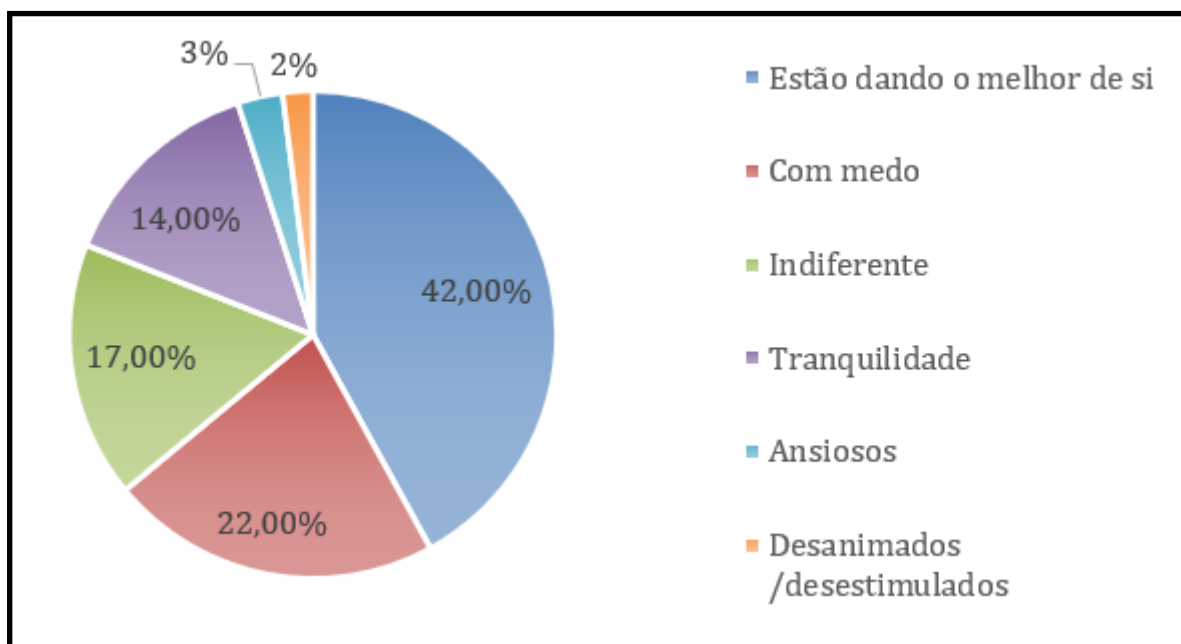
“Espero que após a pandemia, eu volte a ser como antes. Hoje, não durmo bem, não como bem, não faço atividade, não tenho vontade trabalhar. Estou ansiosa, com medo e exausta. Não sei descrever”. (J., 16 anos de docência)

Segundo Santos e Mendonça (2021), o enfrentamento da pandemia no âmbito educacional inicialmente ocorreu sem muitos diálogos e sem muitas opções, visto que as instituições de ensino deveriam atender rapidamente às orientações dadas pelo MEC (Brasil), através da portaria nº 343 de 17 de Março de 2020, a qual dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital, enquanto durar a pandemia do novo coronavírus” (p. 113).

É válido, nesse momento, propor uma reflexão acerca das desigualdades nas instituições de ensino básico em todo o território nacional, o que, rapidamente, se tornou mais visível e notável nas discussões internas de cada grupo escolar.

Assim, os professores puderam responder e dialogar sobre o ERE, modalidade de ensino na qual realizaram a maioria de seus trabalhos. Sobre isso, questionou-se aos docentes como eles acham que os alunos estão lidando com a atual situação. Aproximadamente 42% dos investigados afirmaram que os alunos demonstraram interesse e dedicação em suas práticas de ensino, ainda que 2% estavam desanimados com o ERE.

Figura 3 – Gráfico com a opinião dos professores do ensino médio sobre os estudantes no ERE.



Fonte: A autora.

Para Silva, Batista e Trotta (2020), frente a este novo cenário de isolamento social, surgiram várias preocupações, não somente quanto ao prejuízo em relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também quanto aos impactos que o isolamento poderia causar na saúde socioemocional dos envolvidos.

Para Marinho e colaboradores (2021), o professor, independentemente do nível de ensino ou da área de atuação, precisou imediatamente se reinventar e inovar em suas metodologias, o que causou sentimentos angústia e instabilidade emocional, pois, “além de lidar com o pavor que a Covid-19 trazia, foi imposto o desafio da mudança rápida” (p. 05).

Neste sentido, é necessário que, para compreender as consequências do isolamento social na vida dos nossos alunos e professores, deve-se acreditar que a escola não pode ser reconhecida como um espaço de mera transmissão de conhecimento, mas também de convivência e de sistematização social.

A suspensão das aulas aconteceu no meio do mês de março de 2020, originado por uma crise mundial recorrente da Pandemia da COVID-19. Neste contexto, a rotina de educadores e estudantes foi transformada e os professores tiveram que reorganizar estratégias para ministrar o ERE por meio de atividades on-line. E por consequência desta mudança tão eminente no âmbito educacional, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reforçou que houve um aumento dos relatos de ansiedade e estresse entre profissionais de várias áreas.

A falta de iniciativa das famílias em colaborar na transposição das atividades à criança; as dificuldades de acesso dos alunos da rede pública de ensino em acessar as propostas e o próprio despreparo do profissional frente à tecnologia foram também mencionados pelos professores como obstáculos de manter o ensino remoto.

Sobre o sentimento acerca do ERE, nota-se que há dois lados evidentes nas respostas: o que está se sentindo satisfeito com o decorrer das aulas, da sua estratégia de ensino e está obtendo resultados positivos; porém a outra parcela diz estar desmotivada, cansada e não vê nenhum ponto positivo durante esse período. Foi possível notar que as mesmas pessoas que não se sentem satisfeitos são as mesmas que tiveram crises de ansiedade e alteração no sono.

Dessa maneira, os sentimentos mais frequentes que os professores descrevem foram o cansaço físico e mental, a angústia e a preocupação. Poucos disseram que estão se sentindo bem, como esperançosos, alegres e de bem.

Pesquisa de Batista, Silva e Trotta (2020) afirma que o período de isolamento causou nos professores grandes impactos emocionais, não apenas pela instabilidade financeira, perda de entes queridos e desemprego, mas principalmente pela exaustão em buscar tentativas de manter a rotina de trabalho e o desafio na utilização das ferramentas digitais a fim de amenizar os impactos

na aprendizagem do estudante. Desta forma, professores buscaram aperfeiçoar suas habilidades se apropriando de recursos digitais tecnológicos e participando de formações on-line.

Considerações Finais

Os resultados desse estudo demonstraram que o isolamento social durante a pandemia da Covid-19 promoveu, além do afastamento do espaço escolar e interrupção da convivência entre estudantes, uma mudança em aspectos emocionais de estudantes e docentes do ensino médio.

Contudo, aspectos relacionados ao manejo das emoções e sentimentos nesse período foram necessários e elaborados em conjunto com toda a comunidade escolar envolvida, buscando melhores estratégias e adoção de práticas que promovessem um encurtamento dessa distância física e aproximação emocional.

Foi possível perceber que as emoções e sentimentos de estudantes e professores do ensino médio durante o período de isolamento por conta da pandemia da Covid-19 estavam relacionados principalmente aos sentimentos de medo, insegurança e ansiedade frente à nova situação.

O isolamento social, a ausência do espaço escolar (sala de aula, biblioteca, quadras esportivas, pátio, cantina, etc.) afetou professores e estudantes. Especialmente estes primeiros, que precisaram lidar com as novidades, incertezas e desconhecimento impostos pelo ERE.

Diante dos dados coletados, faz-se necessária a elaboração de novos programas e projetos que acompanhem e investiguem estas mudanças emocionais à médio-longo prazo, de modo que estes envolvam todos os setores e sujeitos do espaço escolar.

Referências

Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. Todos pela Educação, São Paulo, SP. Abril 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em 15.mai.2023.

KOURY, M. G. P. O Covid-19 e as emoções: pensando na e sobre a pandemia. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 19, n. 55, abril de 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343981500_O_Covid-19_e_as_emocoes_pensando_na_e_sobre_a_pandemia. Acesso em 16.nov.2020.

HAMMERSCHMIDT, K. S. A.; BONATELLI, L. C. S.; CARVALHO, A. A. Caminho Da Esperança Nas Relações Envolvendo Os Idosos: Olhar Da Complexidade Sobre Pandemia Da Covid-19. *Texto & Contexto Enfermagem*, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100209&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 16.nov.2020.

LEITE, S. A. S. Afetividade e Práticas pedagógicas. In. LEITE, S. A. S. (Org.) *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARINHO, D. M. B.; BARCELOS, L. B.; SILVA, M. I.; DERING, R. O. Pandemia, ensino remoto emergencial e a angústia docente. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, v. 8, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, E. N. Saúde Mental durante a Pandemia do novo Coronavírus: algumas reflexões necessárias. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista debates in psychiatry*, 2020. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pandemia-de-medo-e-covid-19-impacto-na-saude-mental-e-possiveis-estrategias/view>. Acesso em 16.nov.2020.

POSSA, A. A.; SANTOS, B. C.; PADRE, D.; LEAL, E.; FREITAS, E. A.; AGATTI, F. A. S.; OLIVEIRA E SILVA, G. F.; ALENCAR, H.; ALVEZ, M. R. Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 Anos em tempos de pandemia. *BOLETIM ECONOMIA EMPÍRICA*, v. 01, n. 04, 2020. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784/1884>. Acesso em 28.jan.2021.

SANTOS, G.; MENDONÇA, M. Pandemia e o Ensino Remoto: Uma Reflexão Acerca da Vivência Afetivo-Emocional Dos Estudantes. *Reh-Revista Educação E Humanidades*, v. II, n. 1, jan-jun, 2021, pág.110-131. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8499/6054>. Acesso em 20.jun.2023.

SILVA, A. V. V.; SANTOS, H. R.; PAULA, L. H. Os Desafios Enfrentados No Processo De Ensino E Aprendizagem Em Tempos De Pandemia Nos Cursos De Graduação. VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação. *Anais...* Maceió, Alagoas, 2020. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4434_14092020210502.pdf. Acesso em 15.jun.2023.

SILVA, P. F. T.; BATISTA, A. A. R.; TROTTA, L. M. Impactos Na Saúde Socioemocional Dos Educadores Durante A Pandemia De Covid-19. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)*. Rio de Janeiro: v. 5, n. especial, 2020.

XAVIER, A. O Grande Desafio Da Pandemia É Emocional, Ético E Social. In: *RADIS* n. 213, jun / 2020. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41754/2/GrandeDesafio.pdf>. Acesso em 16.nov.2020.

CAPÍTULO 8

AS DIMENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE BEBÊS LEITORES/AS¹: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-7

Introdução

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2011, p. 193).

A respeito do que afirma Candido (2011) na citação em epígrafe, o respeito dos direitos humanos bem como seu acesso a eles vai além dos bens básicos e indispensáveis, “como casa, comida, saúde, coisas que ninguém bem

1 Parte deste texto foi publicado no livro “Horizontes Investigativos para Pensar a Educação”, cujo capítulo está intitulado “Práticas de Leitura para a Formação do Sujeito-Bebê Leitor: a Abordagem de Temas Feministas e Antirracistas em Creches”. Contudo, neste trabalho, trazemos uma nova experiência vivenciada acrescentando ao texto um novo olhar para a formação de sujeitos-bebês leitores/as.

formado admite que sejam privilégio de minorias. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria o direito de ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174). Se o exercício da leitura promove, entre outras tantas descobertas, o desenvolvimento da fala, o letramento, o conhecimento de mundo, a socialização, a capacidade de solucionar problemas, a construção de regras, a cooperação e a solidariedade, o diálogo, o respeito a si mesmo e ao próximo, por que será, então, que essa preocupação com a formação desse sujeito-bebê leitor/a² não se dá desde os primeiros anos de vida?

É direito de todo ser humano o acesso à leitura e à cultura, e os bebês fazem parte deste grupo. De acordo com Candido (2011, p. 177), em *Direito à Literatura*, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Infelizmente, ainda é muito frequente a oferta de livros sem características literárias, sem personagens representativas e que se aproximem da realidade de que alguns grupos de bebês e crianças fazem parte. Muitos desses livros que são lidos e oferecidos estão enviesados por uma ideologia hegemônica, reducionista, preconceituosa, em geral patriarcal, moralizante e cristã. Candido (2011), em sua obra, enfatiza a leitura da literatura que emancipa e humaniza, sem finalidades pedagogizantes e instrumentais para doutrinar ou acostumar os sujeitos a certas práticas, pois a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 178).

2 Usarei o termo sujeito-bebê leitor/a pensando o bebê como sujeito que também produz discursos, uma vez que ela pode ser entendida como sujeito histórico. Segundo Orlandi (2009, p. 50-53), não devemos pensar o sujeito “apenas numa concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso compreendê-la através de sua historicidade. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.

Precisamos refletir sobre o ato de ler livros enquanto fazer sociocultural, mas também saber fazer escolhas que possam acolher todos os tipos de infância. Construir critérios para que essas seleções sejam feitas, uma vez que bebês são sujeitos produtores de cultura, seres pensantes e capazes de apreender os saberes e (res)significá-los quanto crianças alfabetizadas e adultos. Não podemos reduzi-los, deste modo, a uma folha em branco, à espera de um adulto para desenhar os seus passos. Isso porque a formação do sujeito leitor não acontece no vazio. Ler, como diz Perrotti (1990, p. 63), “não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado”, a leitura é apreendida a partir do meio histórico e social em que vivemos. Por isso, a leitura pode proporcionar o desprendimento daquilo que é imposto.

Ler é um ato de resistência e direito de todos, e a escola é um dos espaços institucionalizados que pode assegurar que isso ocorra por meio da figura do professor, que mediará essa apreensão em rodas de leitura (SAMPAIO et al., 2015). O que percebemos é que a escola, aos poucos, vai se tornando o espaço onde ocorre a promoção da leitura, o ambiente que disponibiliza certos livros em detrimento de outros, de acordo com suas concepções pedagógicas, ideológicas, culturais, políticas e sociais.

Neste sentido, o objetivo deste texto é demonstrar, a partir de um relato de experiência realizada com bebês em uma creche do interior de São Paulo, como práticas de leitura nas escolas de educação infantil e no ambiente familiar são eficazes para a formação leitora de bebês.

Práticas de Leitura com Obras Antirracistas e não Sexistas com Bebês

Sabemos que há muitos estudos e projetos cujo objetivo é incentivar a prática da leitura entre as crianças em início de alfabetização, mas pouco se olha para a formação do sujeito-bebê leitor/a *avant la lettre*. Onde fica o lugar

dos bebês nesse espaço social da leitura? É possível perceber nas escolas de educação infantil que a presença de certas práticas de leitura, de certos gêneros e autores, conduzidas de certas maneiras podem proporcionar muitos benefícios na formação do sujeito e em sua formação como leitor. Ora, se ela promove tantos desenvolvimentos, por que não dispomos ainda de investimentos adequados, de medidas sérias, de ações coletivas com vistas à formação precoce, de qualidade, lúdica, inventiva, sensível e humanizadora dos/as pequenos/as leitores/as?

Segundo Bibian (2012), a literatura se faz presente em nossas vidas desde que nascemos, ela está nas brincadeiras populares e nas cantigas de roda, nas “rimas, ritmos o toque do corpo acompanhando a brincadeira fazem com que o bebê relacione linguagem e afeto” e isso é uma das coisas que “desperta a criança para as palavras” (BIBIAN, 2012, p. 219). É nesse ponto que a literatura infantil entra em cena, com o intuito de servir de instrumento formador desse sujeito-bebê, um “ser inocente, dependente, incapaz e assexuado – a fim de torná-la um adulto íntegro e dentro dos padrões de moralidade instituídos” (BIBIAN, 2012, p. 216).

Deste modo, a leitura de mundo é feita desde o nosso nascimento, tornando-nos leitores por natureza. Isso corrobora a afirmação da citação acima, na qual ser leitor vai além do mundo letrado e da decodificação dos códigos e das palavras, ao contrário, “ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo” (ABRAMOVICH, 2009, p. 16).

O que podemos perceber, contudo, é a pouca presença de temas fraturantes e decisivos na formação dos sujeitos em nossa sociedade, nas obras destinadas ao público infantil, especialmente aos bebês, em sua pouca diversidade e presença nas bibliotecas das instituições públicas hoje encarregadas da promoção dessa prática e da garantia desse direito aos pequenos.

A inserção de obras literárias que abordem temas feministas e antirracistas, como meio de formar, desde cedo, sujeitos capazes de experimentar o respeito mútuo, de exercitar sua capacidade de empatia, de exercer e de garantir aos outros o direito de praticar a liberdade, como gesto de resistência humanizadora, possibilita-nos preparar sujeitos mais plenos ao ensinarmos e aprendermos os princípios humanísticos como o da igualdade entre os seres, o da importância de ser e nos tornarmos um agente de transformações sociais e culturais decisivas para a vida em sociedade. Disso se justifica a relevância da figura do mediador que escolhe o que ler ao bebê, que lê de maneira a mostrar essa prática prazerosa por ser significativa, na medida em que suas escolhas podem formar sujeitos sociais mais preparados para a vida em comum, com suas contradições a reconhecer e com suas desigualdades a combater.

O Pente Penteia³: A Identificação do Bebê Enquanto Sujeito Integrante da Sociedade

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível (ABRAMOVICH, 2009, p. 14).

Início este relato de experiência afirmando, a partir da citação em epígrafe, que para mim a leitura é a possibilidade de viajar e de conhecer outros mundos e outras culturas, é uma forma de me libertar das amarras sociais e me tornar sujeito transformador na sociedade da qual faço parte.

O projeto que será descrito aqui, foi realizado durante o ano letivo de 2022 com uma turma formada por 16 bebês de uma creche do interior de São Paulo. Os bebês possuíam idades diferentes, sendo o mais novo com 4 meses e o mais velho com 10 meses (em fevereiro). A proposta foi incluída na rotina

3 Texto de Olegário Alfredo e ilustrações de Iara Rachid (Penninha edições).

dos bebês, de forma natural e não obrigatória. A leitura era realizada todos os dias quando os bebês estavam calmos e receptivos para tal circunstância. Inicialmente, os bebês que ainda não engatinhavam ficavam no colo ou nos espaços que colocávamos para o momento da leitura e/ou contação de histórias. Todavia, os poucos bebês que dominavam os movimentos corporais e conseguiam engatinhar, saíam, por vezes, no meio da leitura para explorar a sala referência. Deixávamos esses bebês à vontade para irem e voltarem ao espaço em que a leitura estava acontecendo.

A prática e o hábito da leitura diária não foi uma tarefa fácil, pois esbarrávamos na ideia cristalizada de que para bebês devemos apenas oferecer livros de tecido ou de plástico para não estragarem com o manuseio e os cartonados para chamarem a atenção. Ao longo do ano, tanto pais quanto comunidade escolar perceberam que oferecer livros com qualidade literária e deixar os bebês manusearem e mesmo degustarem aquele momento era extremamente importante para a formação do sujeito-bebê leitor (desde a primeiríssima infância).

Soa estranho pensar que muitas escolas, compostas majoritariamente por bebês negras, não possuam a cultura de realizar leituras de obras antirracistas. Segundo Rosenberg (*s/d*, p. 36), “a educação da criança pequena, se associa a um intenso desconhecimento de nós pesquisadores/as sobre as relações raciais que se constroem no âmbito da creche e da pré-escola e da pequena infância”. Isso torna necessário repensarmos as práticas educativas no que concerne à adoção de obras literárias representativas.

Rosenberg (*s/d*, p. 38), levanta, ainda, o seguinte questionamento: “a política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial?”, e ela responde que sim, não apenas discriminação contra a criança e/ou sua família estão presentes como também as “desigualdades regionais, econômicas, de gênero e, sem dúvida, de idade”. O que percebemos, desse modo, é que “a pobreza tem, entre outras coisas, cor” (ABRAMOWICZ, *s/d*, p. 51), uma triste

realidade naturalizada em nossa sociedade e, por isso, vista também em creches e pré-escolas, instituições que, em sua grande maioria, exercem a função disciplinar e normatizadora, promovendo ainda mais as desigualdades, reforçando preconceitos e estereótipos cristalizados.

Como já foi dito anteriormente, a prática da leitura de textos e de obras literárias de cunho antirracista e não sexista, será, para a grande maioria dos bebês, uma oportunidade a ser oferecida pela escola tendo a professora⁴ como sua mediadora. Por isso, a importância de uma formação de qualidade de professoras que irão atuar nas creches bem como oportunizar momentos de formação que promovam o conhecimento de tais obras, muitas vezes silenciadas ou esquecidas nas prateleiras das escolas.

O projeto não foi pontual e contou com a participação não apenas das professoras da sala, mas também das famílias, uma vez que, parte da proposta seria realizada em casa favorecendo e estimulando um momento prazeroso em família, desmistificando a ideia de que ler é algo difícil e para poucos.

Fomos percebendo, no decorrer do ano, o interesse dos bebês pela leitura, já conseguiam identificar o ritual de organização, de calma e de posicionamento para apreciar o momento da leitura e/ou contação de histórias. A preocupação com o tipo de obra a ser oferecida como leitura para os bebês era uma constante, e não nos prendíamos às tradicionais, ao contrário, trazíamos textos novos os quais tratam de temas fraturantes que devem e podem ser abordados desde a primeiríssima infância.

Antes de começarmos as leituras, cantávamos uma música de volta a calma para que os bebês conseguissem identificar e perceber que era necessário, naquele momento, de silêncio e se colocar num lugar confortável para apreciar aquele instante. É perceptível o quanto os bebês compreenderam a rotina, que foi reorganizada algumas vezes, visto que, as demandas deles são diferentes nas suas diversas fases de desenvolvimento.

⁴ Usarei professora por serem a maioria dentro das unidades de ensino de educação infantil.

Os bebês que já engatinhavam quando ouviam a nossa voz cantando a canção da hora da história, já se dirigiam para o tatame e iam sentado do nosso lado, em algum canto da sala referência e, repetidas vezes, em nosso colo, e isso não era um problema, ao contrário, era um momento de criação e de reforço de vínculos e confiança entre professora e bebê e vice-versa.

A leitura diária nem sempre foi um momento de sucesso, várias vezes aconteceu de os bebês saírem explorando e ficarem apenas que aqueles não dominavam ainda essa forma de expressão. Outros choravam querendo colo ou outra demanda e precisava parar a leitura e reiniciá-la em outro horário ou outro dia. No final, acabávamos fazendo a leitura para poucos, de forma afetiva e significativa, como observamos nas imagens abaixo:

Imagem 1: Leitura para poucos



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Imagem 2: Leitura para um bebê



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Na imagem 1, vemos a leitura sendo realizada para dois bebês, um que na ocasião já engatinhava e se interessou pela história (pelo livro) e outra bebê no colo. É possível observar que a mão do bebê que não está no colo está com a mãozinha na perna da professora mediadora da leitura, isso mostra que ler não é apenas um momento de desenvolvimento curricular, mas também de contato,

carinho, empatia e vínculo. Trabalhar com bebês é cuidar, é zelar e é se vincular afetivamente a eles como uma adulta referência nesse período em que estão distantes da família. Já na imagem 2, vemos a realização da leitura de um livro sendo realizada apenas para um bebê. Nesse dia, alguns bebês estavam doentes e faltaram e os que estavam na sala estavam explorando outros objetos e não se interessaram pelo momento da história.

Com o passar do tempo, os bebês foram se habituando à leitura e foram aprendendo a se quietar e ouvir atentamente as histórias lidas e contávamos. Ocasionalmente, alguns bebês participavam ativamente da leitura balbuciando sua opinião por meio de suas expressões, segurando o livro e apontando para alguma imagem, como podemos ver nas imagens a seguir:

Imagem 3: Leitura com bebês Imagem 4: Interesse dos bebês pela leitura



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Imagem 5: Indo e vindo acompanhar a leitura



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Imagem 6: Interagindo com a leitura



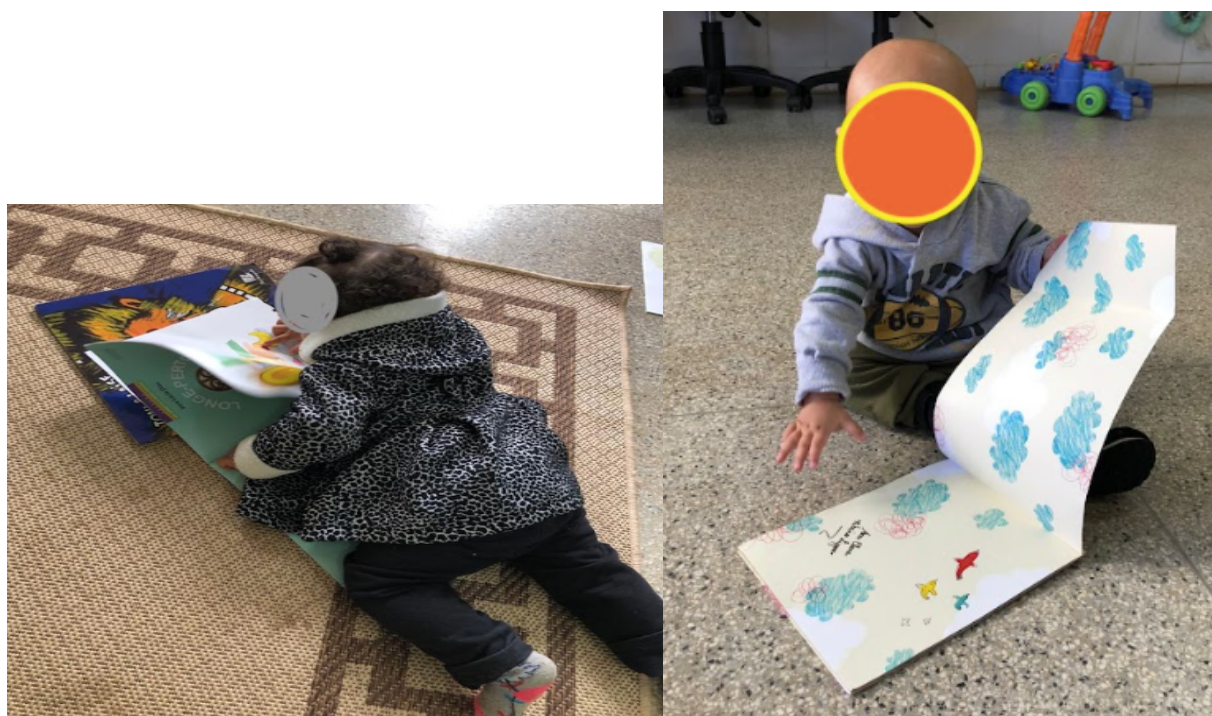
Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Pudemos perceber que o interesse e o desenvolvimento do hábito da leitura pelos bebês foi acontecendo de forma progressiva, lenta, no tempo deles e de forma natural. As famílias comentavam que os bebês adoravam ouvir as

histórias que elas contavam em casa e que antes não era assim. Outras, comentavam não saber que nessa idade se fazia leitura para bebês, visto que eles não interagem verbalmente (não dominam a linguagem oral) para se comunicarem da forma articulada que esperamos enquanto adultos.

A rotina se tornou hábito e os bebês, conforme foram crescendo foram desenvolvendo práticas leitoras, compreendendo a necessidade de virar a página para visualizar outras imagens, se colocar de maneira confortável para apreciar melhor a leitura entre outras. Como exemplo desse exercício, vejamos algumas imagens que conseguimos registrar dos bebês leitores:

Imagem 7: Bebês leitores



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

Além de oferecer momentos de leitura todos os dias, levávamos livros literários que abordavam questões raciais e de gênero de modo a não cristalizar estereótipos sociais. Apresentávamos histórias com protagonistas negras e outras personagens que se aproximavam da realidade vivenciada pelos bebês

desta turma. O título desse tópico inicia com a citação do livro “O pente penteia” de Olegário Alfredo e ilustração de Iara Rachid. Por meio das rimas, traz a seguinte afirmação: “o pente penteia” os cabelos das mais variadas personagens e conclui que não penteia apenas o “cabelo da careca”. Os bebês adoraram a leitura, repetimos diversas vezes e de diferentes formas, pois toda vez eles se interessavam pela leitura, inclusive na parte em que finaliza a história sobre dizer que apenas os carecas não podem usar o pente, dois bebês olharam para o único bebê careca que tínhamos na turma.

O que mais saltou aos olhos foi a reação de uma bebê negra que se encantou com a leitura e com o livro, pois ao ver algumas imagens de crianças negras nas páginas do livro ela se identificou. No perguntamos, como pode uma bebê tão pequena se expressar de maneira tão explícita mesmo sem ter o domínio da linguagem oral? Isso nos fez confirmar com a tese de que se faz necessário oferecer literatura de cunho antirracista e não sexista desde os primeiros anos de vida.

Imagem 8: Bebê se identificando com a personagem do livro



Fonte: arquivo pessoal da autora do texto

A bebê em questão ficou por mais de 20 minutos com o livro folheando e balbuciando conforme passava as páginas. Além disso, em uma página específica, ela olha para a imagem (de uma criança negra sendo penteada) e depois ia ao espelho se olhar, mexia em seu cabelo, percebendo que aquela personagem era parecida com ela. Tal situação corrobora com a tese de que bebês precisam de leitura, sobretudo, com personagens protagonistas que representem suas infâncias.

Conclusão

O presente trabalho teve o objetivo de mostrar a importância de se oferecer obras literárias que abordem temas antirracistas e não sexistas desde a primeiríssima infância, corroborando para a formação de sujeitos-bebês leitores/as.

Partimos do pressuposto que desde o nosso nascimento somos sujeitos leitores, não propriamente do mundo letrado, mas do mundo significativo da qual fazemos parte. A leitura vai além de decodificar palavras, frases e textos complexos, ela nos permite compreender e modificar a sociedade que nos cerca, desconstruindo estereótipos ao reforçar a importância de se respeitar as diferenças e, a partir delas, construir novas histórias e culturas.

Trouxemos o relato de uma experiência com uma turma diversificada de bebês, em que foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022 um projeto de leitura para bebês, à qual era apresentada literaturas antirracista e de igualdade de gênero. A partir da vivência apresentada, podemos perceber que bebês podem ser sujeitos-leitores, ao seu modo, a partir de seus domínios, mas com incentivo é possível desenvolver desde os primeiros meses de vida o hábito da leitura, sendo ele uma forma de criar e reforçar vínculos entre bebês e famílias; bebês e professoras e bebês e seus pares.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002/2009.

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ALFREDO, O. **O pente penteia**. Ilustradora: Iara Rachid. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2015.

BIBIAN, S. Literatura Infantil: reflexões e provocações. In: Borba, A.; Colinviaux, D. (Orgs.) **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012, v. 01, p. 215-236.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: 2011, p. 171-193.

ROSEMBERG, F. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRINAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

SAMPAIO, M.; LIMA, E. A. de; PRIETO, M. N; MARCO, M. T. de; VALIENGO, A. Práticas educativas na educação infantil: aspectos de pesquisa sobre as atividades de leitura e de contação de histórias. In.: **I Encontro sobre Currículo II Encontro de Educação Infantil**. 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iencontrosobrecurrículoiiiencontrodeeducacaoinfantil/praticas-educativas-na-educacao-infantil_-_sampaio.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS ABERTOS

Mara Denize Mazzardo

Elena Maria Mallmann

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-8

Introdução

O acesso à educação é inerente ao desenvolvimento das pessoas e dos países, sendo que a disponibilização de cursos na modalidade a distância aumenta as possibilidades de formação para um número maior de pessoas. O propósito deste capítulo é analisar características da Educação Aberta, dos Recursos Educacionais Abertos (REA), das Práticas Educacionais Abertas (PEA), da Ciência Aberta e da Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, abordamos as políticas públicas brasileiras que regem a EaD e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que possibilita a expansão e a interiorização do ensino superior no Brasil.

Assim, sistematizamos os conceitos de cada tema e o potencial para promover o acesso à educação tanto na modalidade a distância quanto nos modelos abertos. Essas formas de oportunizar educação contribuem para alcançar Ob-

jetivo 4, do conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 definida pela UNESCO. O objetivo 4 visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

No contexto da Educação Aberta, analisamos o potencial dos REA e PEA nos processos de coautoria, revisão por pares e compartilhamento em rede. Essas práticas demandam Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), a qual é essencial para gerar exercícios de cidadania crítica e bem-estar social, pois

O acoplamento da fluência tecnológica à pedagógica, que resulta no conceito de FTP, parte do princípio de que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e implementadas levando em consideração conhecimentos conceituais e práticos, teoria e ações. FTP é requerida para pesquisar e desenvolver critérios para escolhas mais apropriadas a cada contexto, público, políticas, concepções teórico-metodológicas (MALLMANN *et al.*, 2020, online).

O argumento em torno da FTP reitera a necessidade de fortalecer culturas de coautoria, colaboração, revisão por pares no ensino superior, na educação básica, nas comunidades de aprendizagem ou em qualquer modo de produzir conhecimento. Da mesma forma, enfatizamos que o compartilhamento livre e aberto de artefatos didático-pedagógicos alimenta ciclos virtuosos de democratização do conhecimento, dos quais os REA são expoentes.

Assim, inicialmente destacamos os princípios que fundamentam a Educação Aberta contemplando exemplos de implementação de PEA como os *Massive Open Online Courses* (MOOC). No segundo tópico dissertativo, a centralidade gira em torno dos REA. Nas partes seguintes são abordados argumentos em torno da equidade, da mobilidade e da ubiquidade promovidas pela modalidade a distância com base nos fundamentos jurídicos presentes nas políticas públicas. Nessa linha, o destaque é a organização e funcionamento do sistema

UAB para contemplar os princípios de democratização e acesso universal à educação.

Nas considerações finais, sublinhamos que fomentar PEA e REA em cursos na modalidade a distância é um caminho promissor para ampliar, fortalecer e consolidar a Educação Aberta. Portanto, os modelos a distância podem ser renovados a partir da integração de dados abertos, REA, *software* livre e demais projetos associados, o que demanda FTP. Assim, podem ser constituídas redes, plataformas e políticas de acordo com as recomendações internacionais de organismos como a UNESCO. Para isso, é essencial investir constantemente na formação e desenvolvimento profissional das equipes para ampliar FTP. É dessa forma que se amplia a compreensão dos movimentos contemporâneos para mobilização crítica do conhecimento científico-tecnológico tanto nos currículos formais quanto nos estudos autônomos em comunidades abertas de aprendizagem.

Educação Aberta

A Educação Aberta tem como princípio a remoção das barreiras econômicas, geográficas, tecnológicas, temporais, metodológicas, de acessibilidade e burocráticas que impedem o acesso à educação para um grande número de pessoas. Nesse sentido, combina diversos movimentos e práticas para que os conhecimentos científicos multilíngues sejam disponibilizados de forma aberta, sejam acessíveis e reutilizados por todos para beneficiar a ciência e a sociedade. Fundamenta-se nos seguintes pilares: conhecimento científico aberto, infraestrutura para a ciência aberta, comunicação científica, participação aberta dos agentes sociais e diálogo aberto com outros sistemas de conhecimento (UNESCO, 2021).

De acordo com o *Open Education Consortium* (2016), a Educação Aberta dimensiona as oportunidades educacionais aproveitando o poder da Internet para que pessoas de todo o mundo possam acessar o conhecimento. Por isso, compartilhar é uma das principais características da Educação Aberta. Esse compartilhamento, especialmente quando envolve cultura digital implica e opera com os princípios e características da FTP em todas as instâncias, sejam as de ensino, de aprendizagem, de extensão, de pesquisa ou desenvolvimento tecnológico. Compartilhar conhecimento implica, portanto, disseminar ideias, *insights*, informações, projetos, relatórios e produtos com outros para que novos conhecimentos, compreensão e soluções possam ser construídas.

A Educação Aberta possibilita várias formas de ensino e aprendizagem, de compartilhamento do conhecimento e de acesso à educação formal e informal (SANTOS, PUNIE e CASTAÑO-MUÑOZ, 2016). Nesse cenário, um dos marcos históricos é a criação das Universidades Abertas, como, por exemplo, a *Open University*¹. A Educação Aberta engloba as Práticas Educacionais Abertas (PEA) como princípio fundante e operacional. As PEA vão além do acesso aos recursos abertos porque envolvem a adaptação, remix, produção e compartilhamento de REA com espaço para interlocução e *feedback*. Por isso, a FTP sempre é requerida para adoção de estratégias metodológicas diversificadas, composição de relatos de experiência, organização e implementação de cursos *online* com conteúdo aberto (MOOC e SOOC²), realização de pesquisas, publicações e compartilhamento das práticas e produtos de forma aberta. Cronin (2017, p. 4), após realizar uma revisão bibliográfica sobre as PEA conceitua como

práticas colaborativas que incluem a criação, uso e reutilização de REA, bem como práticas pedagógicas que empregam tecnologias participativas e redes sociais para interação, aprendizagem entre pares, criação de conhecimento e empoderamento de alunos.

¹ <https://www.open.ac.uk/>

² *Small Open Online Course*

Assim, os *Massive Open Online Course* (MOOC) são uma forma inovadora de Educação Aberta. McAuley *et al.* (2010) definem MOOC como curso online, aberto, gratuito e massivo. O significado de cada palavra do acrônimo MOOC, sintetizado por Mazzardo (2018), ajuda a esclarecer o conceito:

Massive - número de participantes maior do que os das turmas presenciais das universidades e de outros cursos EaD, variando entre centena e milhares.

Open - aberto para muitos participantes, independentemente de nacionalidade, localização geográfica, idade, renda, ideologia e nível de educação, sem pré-requisitos e sem pagamento de taxas para participar do curso.

Online - todos os conteúdos e as atividades do curso são online.

Course - é caracterizado como curso porque envolve objetivos, conteúdos, atividades e avaliação para verificar o alcance dos objetivos.

Os MOOC são formatos emergentes aplicados tanto em situações educacionais formais quanto informais, públicas e privadas, institucionais ou em comunidades autônomas de aprendizagem. O primeiro MOOC foi criado em 2008, por George Siemens e Stephen Downes, na Universidade de Manitoba, no Canadá (YUAN; POWELL, 2013). Atualmente são disponibilizados por universidades e por plataformas como, por exemplo, Coursera³, FutureLearn⁴, Miríade X⁵ e Université Numérique⁶, edX⁷.

No entanto, a formação das pessoas, além do acesso aos cursos, demanda produção de materiais didáticos, publicações científicas, dados de investigação científica e *softwares* educacionais. Nesse contexto, destacamos a Ciência Aberta que, de acordo com a UNESCO (2021), abrange diversos movimentos

3 <https://pt.coursera.org/>

4 <https://www.futurelearn.com/>

5 <https://miriadax.net/>

6 <https://luniversitenumerique.fr/>

7 <https://www.edx.org/>

e práticas para tornar os conhecimentos científicos abertos disponíveis, acessíveis e reutilizáveis por todos. São pilares da ciência aberta as publicações científicas, os dados abertos, os metadados, os programas de código aberto e os REA.

Recursos Educacionais Abertos (REA)

O primeiro conceito de REA foi definido há 20 anos no *Forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries*, evento promovido pela UNESCO em 2002. Em 2012, no Primeiro Congresso Mundial sobre os REA, o conceito foi ampliado, sendo atualmente conhecidos como

materiais de ensino, aprendizagem e investigação, em qualquer suporte ou mídia, digital ou não, que estão sob domínio público ou são disponibilizados com licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuita por terceiros, sem restrição ou com poucas restrições.” (UNESCO, 2012, p. 1).

Licenças abertas contendo padronizações convencionadas internacionalmente são consideradas essenciais pelos especialistas conforme dados da *Reunión de consulta sobre Implementación de la Recomendación de Recursos Educativos Abiertos en América Latina e Caribe (AlyC)*, a qual ocorreu com organização da UNESCO e foi realizada ao longo de três horas no formato *online* em setembro de 2022. Licenças abertas padronizadas com interoperabilidade e interface humano-computador, como as *Creative Commons*, respeitam a propriedade intelectual do titular que define as permissões (como acesso, reutilização, produção de obra derivada/alteração, uso comercial e redistribuição) que outorgará para o público (UNESCO, 2019).

A permissão para produzir obra derivada, isto é, adequar/adaptar o recurso para outros contextos e outras necessidades é um aspecto primordial que

diferencia os REA de outros recursos educacionais (MAZZARDO, 2018). A produção de REA contribui para a ampliação do acesso para todas as pessoas que queiram estudar, coproduzir, inovar, criar e compartilhar conhecimento de modo fluente, autônomo e crítico. Assim, os REA

podem fomentar educação de qualidade, equitativa, inclusiva, aberta e participativa, fortalecendo a liberdade acadêmica, a autonomia profissional dos docentes ao ampliar o alcance dos materiais disponíveis para o ensino e a aprendizagem (UNESCO, 2019, anexo, p. 2)

Equipes Multidisciplinares, professores e demais profissionais da educação, estudantes e outras pessoas interessadas podem produzir e compartilhar REA para todos os níveis e concepções educacionais. Ademais, sempre é necessário enfatizar a importância de coproduzir REA sob as recomendações do desenho universal para que contemplem a acessibilidade para as diversas deficiências. A produção de REA implica FTP dos (co)autores, apoio da instituição ou sistema educacional, políticas públicas de incentivo para a produção, bem como formação sobre os direitos autorais e sobre as licenças abertas. As experiências dos professores e estudantes na EaD, a produção, o compartilhamento de REA e o desenvolvimento de PEA podem gerar orientações, relatos, artigos e trabalhos acadêmicos que, se forem publicados de forma aberta, aumentam o conhecimento sobre os temas abordados.

Nessa linha, as PEA desenvolvidas sob os modelos MOOC e SOOC tem gerado e ampliado o número de conteúdos digitais publicados abertamente em plataformas e repositórios *online*. Essas ações se diferenciam essencialmente dos modelos didático-metodológicos adotados em grande parte nos sistemas presenciais ou mesmo em cursos a distância. Quando os cursos, mesmo na modalidade a distância, são implementados em modelos estruturados e vinculados ao sistema de gerenciamento e avaliação de uma instituição, é

menos comum visualizar ciclos completos que alcancem integralmente as cinco liberdades dos REA: reter cópias, reutilizar, revisar, remixar e recompartilhar⁸.

Educação a Distância (EaD) e as Políticas Públicas

O Brasil é um país com grande extensão territorial (8.514.876 km²) e população em torno de 215 milhões de pessoas⁹ que vivem em cinco regiões geográficas com características físicas, culturais e econômicas diferentes. Essa realidade demanda um sistema educacional que integre, além dos cursos presenciais, a EaD para ampliar o acesso à educação.

A EaD é historicamente alavancada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sendo que o surgimento das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) e a ubiquidade provocaram mudanças drásticas. Na EaD, as TER possibilitam a comunicação/interação, o acesso aos materiais didáticos, a produção e o compartilhamento de recursos educacionais e atividades pelos professores e estudantes, independente de localização geográfica.

O avanço da EaD é classificado em gerações por diversos autores (MOORE e KEARSLEY, 2007; MENEZES e SANTOS, 2015; YAMAGUCHI e MILL, 2016). Yamaguchi e Mill (2016) classificam o histórico da EaD em cinco gerações: 1 - Correspondência e Impressos. 2 - Teleconferência (satélite). 3 – Audiovisual (Rádio e TV). 4 – Videoconferência. 5 – Internet (AVA – Mobilidade/Ubiquidade). No Brasil, como no mundo, a EaD¹⁰ começou a ser realizada por correspondência, seguiu com teleconferência, rádio, videoconferência e teve um grande avanço com a Internet, os Ambientes

8 Mapa Conceitual sobre os REA - <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/chapter/sintese-da-unidade-i-rea/>

9 Estimativa IBGE em novembro de 2022.

10 Linha do Tempo do Histórico EaD no Brasil - <https://gepeter.proj.ufsm.br/repositorio/items/show/26>

Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), os dispositivos móveis e a ubiquidade.

Outro fator determinante para o avanço da EaD e acesso ao ensino superior, no Brasil, são as políticas públicas. Isso porque, o pleno exercício da cidadania assenta-se em condições materiais e subjetivas para compreender a dinâmica política, social, cultural e econômica da vida em sociedade. Portanto, de acordo com a legislação nacional, essa é uma responsabilidade de todos incluindo família e Estado. Nesse sentido, a Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) é pontual ao estabelecer nos Art. 205 e Art. 206 que:

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. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Ambos os artigos constitucionais afirmam fundamentos de qualidade, de respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, condições de permanência para além do acesso, democratização da gestão e, especialmente, a valorização dos profissionais do ensino. No contexto dos cursos e programas a distância, os desafios para atender e alcançar esse amplo leque de pressupostos gera particularidades, decorrentes da mediação pedagógica, que é desenvolvida

sem a presença constante no mesmo espaço físico. A criação de ambiências virtuais que proporcionam interação síncrona e assíncrona compreende o desenvolvimento de FTP por todos os envolvidos e, especialmente, condições logísticas, acessibilidade e conectividade.

No Brasil, a EaD foi tornada modalidade oficial em 1996, pelo Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Antes dessa data alguns cursos experimentais foram implementados. O Art. 80 da LDB foi regulamentado em 1998, 2005 e em 2017 (BRASIL, 1998; BRASIL, 2005; BRASIL, 2017). As regulamentações do Art. 80 contribuíram para o avanço da EaD nas instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. A criação da UAB, em 2006, foi mais um avanço da EaD¹¹ brasileira que ampliou o acesso ao ensino superior.

Na referência aos Art. 205 e Art. 206 da Constituição Federal, aos dispositivos da LDB e demais decretos que regulamentam o Art. 80, encontramos eco para argumentar que a EaD é uma modalidade que promove e fortalece a equidade, mobilidade e ubiquidade. Ou seja, a EaD é potencialmente geradora de equidade pelo critério de justiça para todas as partes. Isso porque se trata de uma modalidade que permite flexibilizar, adaptar e recontextualizar sistemas regulatórios de gestão e governança do ensino superior. Da mesma forma, como modalidade reconfigura dispositivos legais que asseguram o conhecimento e a escolaridade como bem comum e direito universal.

Na mesma linha de compreensão, a EaD fortifica as características da mobilidade e da ubiquidade ao permitir a inclusão das pessoas nos processos oficiais e institucionais de escolarização, formação e desenvolvimento profissional. Em virtude dos modelos de oferta articulados com as demandas

11 Linha do Tempo sobre as Políticas Públicas Brasileiras da Educação a Distância - <https://gepeter.proj.ufsm.br/repositorio/items/show/69>

regionais e locais, a EaD permite que as pessoas ampliem aprendizagens e complementem currículos, transitem por temas transversais e interdisciplinares.

Ao ampliar o acesso e diversificar modelos de oferta como tem ocorrido com o sistema UAB, a EaD maximiza a construção de conhecimento impulsionando amálgamas epistemológicos pouco imagináveis na restrição espaço-temporal dos projetos de cursos presenciais. A construção do conhecimento científico-tecnológico e a compreensão social se ampliam e reconfiguram. Isso porque a EaD potencializa que as pessoas retomem os estudos quando já inseridas no mundo produtivo e, ao mesmo tempo, encontrem cursos de formação continuada em áreas bem diversas da formação inicial.

Da mesma forma, as estruturas ancoradas em sequenciamentos formativos e pré-requisitos impõe linearidade aos cursos sendo que a mobilidade formativa por diferentes áreas do conhecimento é pouco ou quase nunca encorajada. Por isso, a EaD nasce com natureza epistemológica interdisciplinar e transversal. Um primeiro pilar para isso é a inovação provocada pelos processos de capacitação, elaboração dos materiais didáticos, suporte tecnológico e gestão que envolvem amplas equipes profissionais.

Ao se diferenciar do modelo produtivo da modalidade presencial, na EaD são requeridas novas estruturas de suporte, robustez e segurança na arquitetura tecnológica, infraestrutura administrativa e pedagógica condizentes com as especificidades de interação. Tudo isso, condiciona a estimativa, regulação e avaliação perene dos modelos de financiamento para que as condições sejam atendidas, as boas práticas se consolidem com sustentabilidade financeira.

Um segundo pilar é a inovação na performance docente que impulsiona a criatividade e inventividade na curadoria e autoria de recursos acopladas às atividades de estudo. Nesse lastro, os REA e as PEA são potencialmente bali-

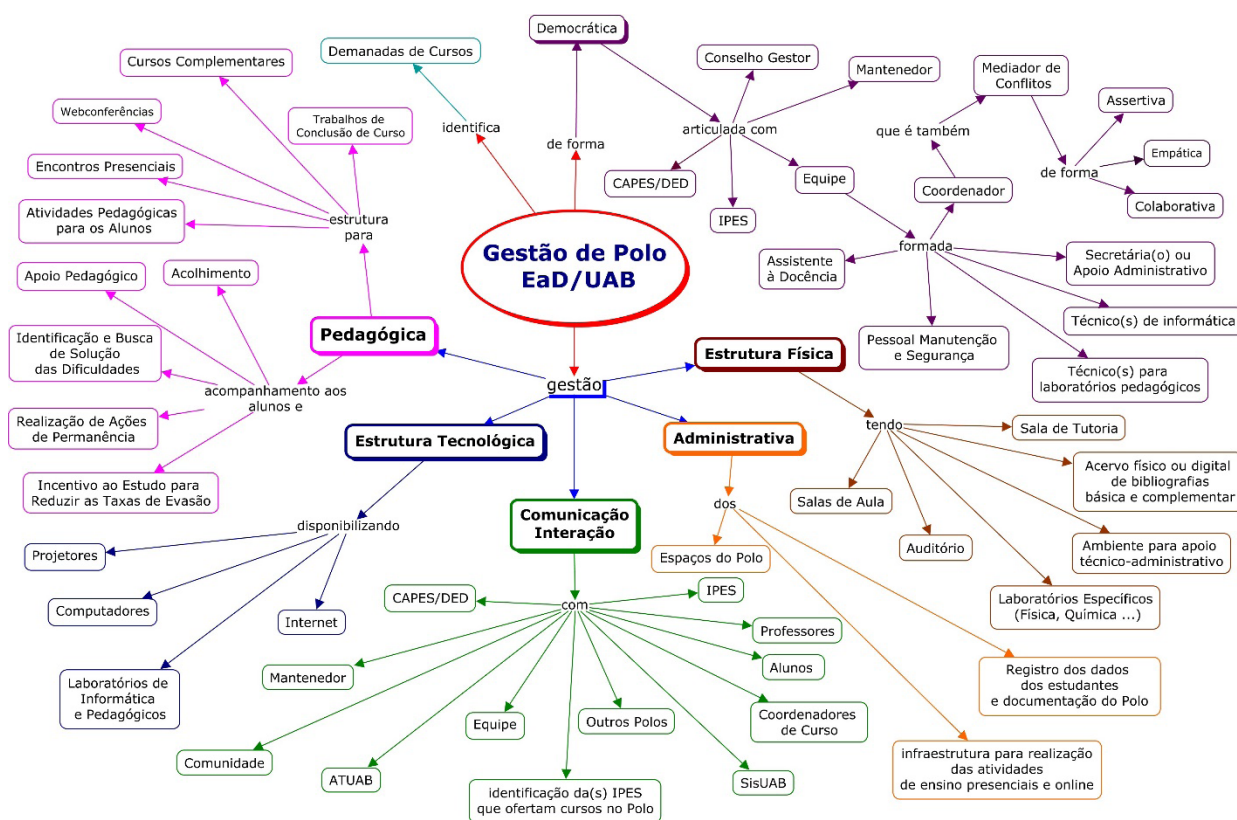
zadoras para ampliação e consolidação de modelos mais ubíquos e autônomos. Ainda, um terceiro pilar que sustenta essa natureza inter e transdisciplinar da EaD, é a composição de equipes de docência e tutoria criando múltiplos canais de interação e colaboração.

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB, que é formada por um consórcio (sistema) de universidades públicas que oferecem cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) na Modalidade a Distância, foi instituída pelo Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006. É implementada em regime de colaboração da União (Ministério da Educação - MEC e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) com as Instituições Públicas de Ensino Superior, estados, municípios ou qualquer entidade pública cadastrada como tal nos sistemas eletrônicos da CAPES, assinante de Acordo de Cooperação Técnica específico junto à CAPES, os quais são responsáveis pelos polos (BRASIL, 2017).

O polo de educação a distância da UAB “é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.” (BRASIL, 2017, p. 1). A Figura 2 apresenta a estrutura e gestão dos polos da UAB.

Figura 1 - Estrutura e gestão dos polos UAB



Mara Denize Mazzardo - CC BY NC - Material Didático Curso para Coordenadores e Assistentes à Docência - UFSM/NTE/2019

Fonte: Mazzardo (2019)

No polo os estudantes encontram uma infraestrutura de apoio tecnológica, administrativa e pedagógica para estudar, realizar as avaliações presenciais e apresentar/defender os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Os profissionais que atuam na UAB são coordenadores da UAB de cada IPES e coordenadores UAB adjuntos, coordenadores de curso, coordenadores de tutores, coordenadores de polo, professores conteudistas, professores formadores, tutores e assistentes à docência.

Esses profissionais passam por processo seletivo para assumir a função, sendo que o pagamento é por meio de bolsas. As atribuições dos profissionais da UAB e a determinação sobre a adoção de licenças abertas nos materiais didáticos produzidos constam na Portaria 183/2016:

Art. 8º h) Disponibilizar, de acordo com orientações e critérios estabelecidos pela Capes, quaisquer recursos educacionais desenvolvidos a partir desta portaria. Os recursos educacionais serão desenvolvidos em licenciamento aberto, resguardado o devido crédito de autoria, na modalidade declarada pelo bolsista nos termos dos ANEXOS II-X. A título de exemplo, são entendidos como recursos educacionais materiais didáticos, vídeos, objetos educacionais, jogos, dados, processos, metodologias e sistemas, dentre outros (BRASIL, 2016, p. 4)

Ao assumir o cargo o profissional assina o Termo de Compromisso do Bolsista, no qual opta pela licença *Creative Commons*¹² que adotará nos materiais didáticos produzidos. As opções são CC BY SA - CC BY - CC BY NC SA - CC BY NC, que são opções de licenças abertas (livres) que permitem a produção de obra derivada. A determinação de adoção de licenças abertas consta também na Resolução CNE/CES 1/2016, Art. 2, Inciso VIII, § 4º

As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.” (BRASIL, 2016. p. 2)

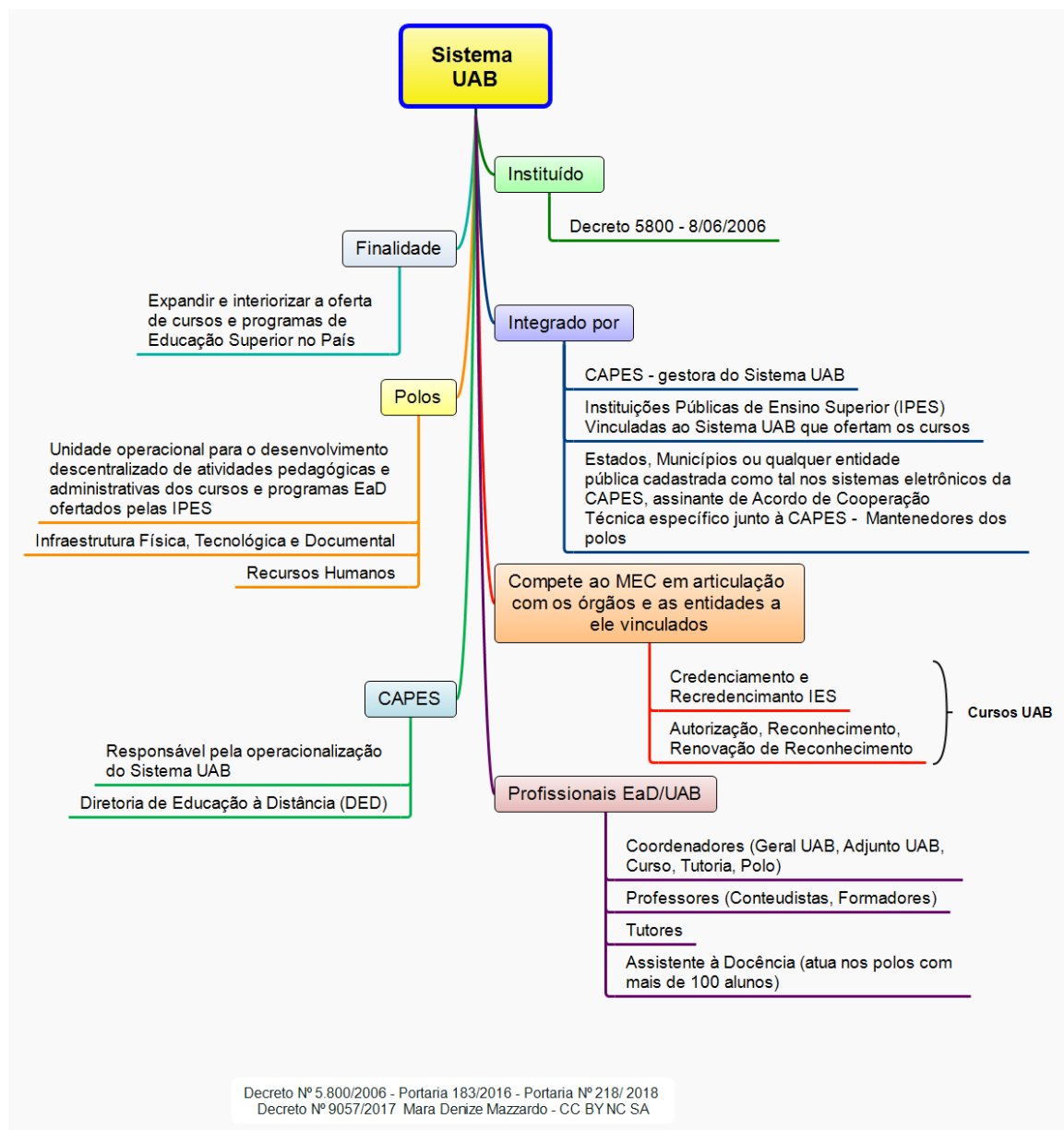
A adoção de licenças abertas, pelos autores, define o que é permitido realizar com cada recurso. As permissões são referentes aos direitos patrimoniais, sendo necessário citar a autoria, que é o direito moral inalienável e intransferível (BRASIL, 1998b). Os REA produzidos pelos professores conteudistas e outros profissionais da UAB podem ser disponibilizados no Portal eduCAPES¹³. Trata-se de portal criado pelo DED/CAPES para publicizar e compartilhar os recursos. O compartilhamento completa o ciclo virtuoso dos REA que é constituído pelo reuso, adaptação, remix, produção de REA original e compartilhamento (AMIEL, 2014). Possibilita também

12 Para Saber Mais sobre as Licenças *Creative Commons* - https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR

13 eduCAPES - www.educapes.capes.gov.br

o acesso para estudantes e professores de outros cursos e demais pessoas interessadas. Na Figura 2 consta uma síntese da estrutura de funcionamento da UAB.

Figura 2 – Síntese da Estrutura da UAB



Fonte: Mazzardo (2022)

Com base na Figura 2, é possível visualizar que a estrutura da UAB (física, tecnológica, de recursos humanos, pedagógica e serviços de apoio) engloba um amplo leque de processos, modelos pedagógicos específicos, plane-

jamentos, marcos regulatórios e dimensionamento administrativo-financeiro. No lastro dos princípios da Educação Aberta, dos REA e das PEA, a adoção de licenças abertas nos materiais didáticos tem sido incentivada e requerida. Isso é imprescindível para oportunizar a realização de processos formativos tanto iniciais quanto continuados para os brasileiros que moram distantes das instituições públicas localizadas em espaços urbanos ou centros econômicos metropolitanos. Esses processos e movimentos amparados pelas políticas públicas, pelo constante aprimoramento da FTP, pelas cadeias de financiamento, pela ética dos direitos autorais e das licenças abertas é capaz de promover a equidade, a mobilidade e a ubiquidade.

Considerações Finais

Ao longo do capítulo foram destacados princípios e características da Educação Aberta¹⁴ contemplando exemplos de implementação de Práticas Educacionais Abertas (PEA) como a produção e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA) e os *Massive Open Online Courses*. Do mesmo modo, foram contemplados conceitos e aspectos centrais dos REA dando ênfase à importância da disseminação das licenças abertas como as *Creative Commons* já adotadas pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Todos os aparatos teóricos e operacionais foram abordados como marcos políticos, financeiros, administrativos e pedagógicos que podem ser integralizados na Educação a Distância (EaD). O argumento em torno da equidade, da mobilidade e da ubiquidade promovida pela EaD englobando todas as possibilidades da abertura e da prática das cinco liberdades dos REA tornam legítimos os movimentos em torno da justiça social e humanitária com inclusão e aprendizagem ao longo da vida para todos.

14 Mapa Conceitual sobre a Educação em Contextos Abertos <https://gepeter.proj.ufsm.br/repositorio/items/show/103>

Portanto, ao retomar dispositivos da legislação vigente como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os demais instrumentos normativos, consideramos pertinente sublinhar que as PEA e os REA podem ser ampliados e consolidados em cursos na modalidade a distância. É recomendável, portanto, renovar os modelos de EaD tendo em vista a possibilidade de integração de dados abertos, REA, *software* livre, dinâmicas de revisão por pares e demais projetos colaborativos e coautorais associados. Diante das recomendações internacionais de organismos como a UNESCO e perspectivas como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no âmbito da Agenda 2030, concluímos que é urgente o investimento de gestores, lideranças e equipes multidisciplinares. Isso precisa ter o respaldo das políticas públicas ancoradas no papel do Estado para que se possa constituir redes, plataformas e sistemas de educação mais flexíveis e democráticos. Um dos alicerces nesse movimento de democratização do acesso ao conhecimento é o investimento oportuno, contínuo e crítico na formação e desenvolvimento profissional das equipes para ampliar Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP). Somente com equipes fluentes é que se pode ampliar a compreensão das demandas contemporâneas para mobilização crítica do conhecimento científico-tecnológico tanto nos currículos formais quanto nos estudos autônomos em comunidades abertas de aprendizagem.

Assim, temos como princípio norteador que a EaD é uma modalidade que produz cultura educacional ativa, crítica e emancipatória quando as condições de interação, interatividade, acessibilidade e conectividade são criadas pelos gestores e equipes docentes, de tutoria e multidisciplinares. De modo geral, as tecnologias educacionais em rede e mais especificamente os REA e as PEA ampliam as opções para escolhas informadas e deliberadas em torno do reuso, revisão, reformulação e compartilhamento de cultura livre e aberta.

Por isso, compartilhar os fundamentos e os processos operacionais que incentivam e investem na ampliação da EaD por meio das PEA e dos REA implica no desenvolvimento paulatino da FTP. Esperançar por inovações educacionais orientadas por conhecimento crítico e emancipatório mobiliza gestores, tutores, docentes e estudantes em torno da mediação pedagógica fluente. Nessa linha argumentativa, a prática das cinco liberdades com os REA e movimentos coautorais incentivados em PEA viabilizam a EaD cada vez mais livre e aberta como ambiência de produção, ampliação e multiplicação do conhecimento científico-tecnológico.

Referências

AMIEL, T. Recursos Educacionais Abertos: Uma análise a partir do livro didático de história. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 189–205, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/34891-resolucoes-cne-ces-2016>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. CAPES. **Portaria Nº 183, de 21 de outubro/2016.** Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=294>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

CRONIN, C. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices. In: **International Review of Research in Open and Distributed Learning – IRRODL**, Volume 18, Number 5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>

MALLMANN, E. M. *et al.* Fluência Tecnológico-Pedagógico. In: MALLMANN, E. M; MAZZARDO, M. D. (org.). **Fluência Tecnológico-Pedagógico (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Santa Maria: GEPETER/UFSM, 2020. E-book. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/part/capitulo-i-fluencia-tecnologico-pedagogica-ftp/>. Acesso em 12 set. 2022.

MAZZARDO, M. D. **Recursos Educacionais Abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Portugal: Universidade Aberta, 2018.

MAZZARDO, M. D. **Material Didático do Curso para Coordenadores de Polo e Assistentes à Docência** – Turma 1/2021. Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – CTE/UFSM, 2021.

MAZZARDO, M. D. **Material Didático do Curso Tutoria na UAB/UFSM** – Turma 1/2022. Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – CTE/UFSM, 2022.

MCAULEY, A. *et al.* **Massive open online courses digital ways of knowing and learning**. The MOOC Model for Digital Practice. Charlottetown, Canada: University of Prince Edward Island, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação a distância (EAD). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2015. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-a-distancia-ead/>>. Acesso em 14 set. 2022.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OPEN EDUCATION CONSORTIUM (OEC). *What is Open Education?* 2016. Disponível em: <https://www.oecconsortium.org/about-oec/>. Acesso em: 18 set. 2022.

SANTOS. A. I. dos; PUNIE, Y; CASTAÑO MUÑOZ, J. Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. EUR 27938. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; 2016. JRC101436

UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Paris. 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

UNESCO. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>. Acesso em: 28 set. 2022.

UNESCO. Ljubljana OER Action Plan 2017. *In: Second World OER Congress*. 2017. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNESCO. **Recommendation on Open Educational Resources (OER)**. 40th session. Paris , nov. 2019. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 28 ago. 2022.

UNESCO. **Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta**. Paris, 2021.

YAMAGUCHI, R. Y.; MILL, D. Estudo sobre sistemas de Educação a Distância: materiais didáticos e das tecnologias de suporte em foco. In **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, SEaD ufsCar, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/321808144>. Acesso em: 25 set. 2019.

YUAN, L., POWELL, S. **MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education**. A White Paper. *JISC CETIS*, 2013. Disponível em: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. Acesso em: 19 set. 2022.

CAPÍTULO 10

INTRODUÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Ludimira da Silva Duarte

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Daniela Menezes de Sousa Candido

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

Doi: 10.48209/978-65-5417-122-A

Introdução

A educação é um componente indispensável para a humanidade, sendo fundamental para o processo evolutivo e perpetuação do conhecimento. Ao longo dos milênios, o acesso à educação foi restrito a um grupo seleto de pessoas que poderiam pagar pelos serviços de um tutor particular a seus filhos, bem como a aquisição de livros e pergaminhos, os quais eram fundamentais para a aquisição de saberes como ler, escrever e fazer contas.

A educação restrita se manteve inalterável por muitos séculos, vindo a mudar apenas na Grécia Antiga, onde a educação sofre a sua primeira revolução com a criação da Paidéia Grega, um complexo educacional que fornecia uma gama enorme de aulas que incluía ginástica, gramática, matemática, história, filosofia, entre outras matérias fundamentais para formação de cidadãos capazes de exercer ativo papel na sociedade.

O processo de mudança faz parte da história humana, levando-os a atingirem novos patamares o que por sua vez acaba por gerar o choque de ideias que sempre acontece no momento de transformação. Trazendo tal visão para o contexto educacional, desde a criação do ambiente escolar até os dias atuais, percebe-se que foram conquistados avanços significativos em termos educacionais.

Desta forma, o processo de mudança escolar tende a acontecer de forma semelhante a evolução da sociedade, isso se dá devido à necessidade de constante reformulação dos processos pedagógicos, visto que a mesma se encontra em constante processo evolutivo. À medida que a sociedade foi evoluindo, a educação escolar buscou seguir os mesmos passos, com o novo marco sendo a introdução da tecnologia no espaço escolar.

Tecnologia e Educação

O aprendizado no espaço escolar deve ser iniciado ainda na infância, sendo esta a fase na qual o indivíduo realiza os seus primeiros passos na vida, suas primeiras interações sociais sem a tutela dos pais. Ao iniciar a educação escolar ao mesmo tempo que se estabelece as primeiras interações sociais o conhecimento absorvido é ampliado, levando os alunos a sentir uma série de sensações novas oriunda de suas experiências sociais.

O período correspondente a infância vai desde o nascimento até a puberdade, com o ambiente escolar ocupando uma parcela significativa deste

período no qual a criança entra em contato com uma série de desafios físicos e psicológicos, que as fazem compreender desde o nascimento até as estruturas que formam a sociedade na qual está inserida.

As teorias educacionais sofreram mudanças ao longo da história, em detrimento dos pontos de vista diferenciados que os profissionais da área desenvolveram, buscando o progresso da educação, por não acreditar mais nos conteúdos e métodos impostos por aqueles que detinham o conhecimento, transformando, dessa forma, a educação. Ao longo do tempo, a didática e suas concepções passaram por algumas transformações, modificando a forma como é compreendida, analisada, contextualizada, desempenhada, valorizada, assim como seus objetivos, passando por diversas concepções e estudos. (FARIAS, 2019, p.23).

No decorrer das últimas décadas, a sociedade passou por uma grande revolução tecnológica causando uma grande mudança em várias áreas da vida humana. À medida que as transformações foram acontecendo, o ambiente escolar tem buscado desenvolver novas metodologias com a finalidade de apresentar aos alunos os conteúdos presentes na grade curricular da melhor forma possível, ao mesmo tempo que encurta o atraso educacional. Seguindo tal ótica, o uso das tecnologias no ambiente escolar tem permitido transformações significativas no que diz respeito à maneira como a transmissão do conhecimento acontece. “Na educação, a tecnologia está relacionada diretamente com a transformação e a produção criativa do ser humano, que permite o surgimento de novas formas de ensinar e aprender” (KENSKI 2011, p. 41).

Com o passar dos anos, apenas os acervos físicos da biblioteca passaram a não ser mais suficientes para suprir os alunos frente a necessidade de informações que a atual geração necessita. Atualmente é fundamental que toda instituição de ensino tenha o mínimo de estrutura para o fornecimento

Perante esse cenário, a escola precisa avaliar seu desempenho pedagógico, visto que se trata de um espaço fomentador do desenvolvimento intelectual e social dos educandos, preparando-os para adentrar numa sociedade repleta de informações e exigências, onde os modelos comportamentais são fruto de uma nova civilização que traz consigo novos estilos de família;

maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos; e acima de tudo uma consciência modificada. (TOFFLER, 2003, p. 142).

A utilização de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar tem se intensificado nas últimas décadas, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores. Diante do uso cada vez mais massivo da tecnologia pela sociedade, o estudo baseado no uso de ferramentas tecnológicas tem estado em pauta nas escolas brasileiras, causando um certo impacto significativo na esfera educativa.

O processo de aperfeiçoamento da educação brasileira, apesar de desafiador, tem apresentado bons frutos, resultando em uma série de metodologias educacionais voltadas à estruturação de um processo educacional, o tornando mais eficiente e atualizado.

Diante desse cenário no qual o ambiente educacional está ligado direta ou indiretamente ao uso das tecnologias, a aprendizagem é efetivada quando o ensino é promovido de forma interacional. Além disso, o uso de recursos tecnológicos integram-se de maneira gradativa no processo de ensino e aprendizagem, por ser um mecanismo mediador do desenvolvimento do indivíduo (aluno), auxiliando-o a memorizar, pesquisar, estruturar e transmitir as informações: Para realizar a tarefa e relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana (SAMPAIO; LEITE, 2008, p. 74).

Nesta visão, torna-se possível afirmar que a introdução da tecnologia ainda nos anos iniciais pode vir a apresentar uma série de vantagens no processo de valorização do conhecimento, tanto em relação aos já possuídos pelos estudantes advindos de experiências e aprendizados anteriores oriundos da sua vida particular, quanto aos ministrados em ambiente escolar.

Essa introdução deve acontecer ainda nos primeiros anos do indivíduo no ambiente escolar, com esta fase da vida representando um momento importante no qual os alunos estão mais propensos a absorção do conhecimento. Desta

forma, o corpo docente possui em mãos a oportunidade de incorporar em suas aulas métodos mais diversificados e eficientes através do uso de ferramentas tecnológicas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

Nos dias de hoje, há um enorme desafio por parte dos responsáveis por gerir o ambiente escolar no que se refere à aderir ao progresso e ao desenvolvimento de novas tecnologias nas escolas, seja pela infraestrutura escolar ou até mesmo pela maneira de implementação das tecnologias às aulas. Este novo cenário tecnológico, econômico, social e cultural torna-se a cada dia mais familiar a todos. Mas a escola apresenta uma tendência histórica de retardar a incorporação de inovações em suas práticas pedagógicas. Os produtos do avanço tecnológico têm sido absorvidos, usados e dominados primeiramente nos setores mais modernos da sociedade, depois em casas e, por último, na escola. (CAMPOS, 2003, p. 9).

Diante de tantas mudanças na sociedade, fica evidente que a equipe pedagógica possui atualmente o grande desafio de acompanhar o avanço tecnológico e implementá-lo em suas instituições de ensino. Em termos de conhecimento sobre tecnologia é evidente que os alunos possuem mais conhecimento que os professores, deixando claro a necessidade das escolas se manterem atualizadas.

É indispensável que toda escola tenha no mínimo um laboratório de informática para que professores e alunos tenham alcance à internet como apoio didático para as aulas, visto que, com a alta gama de informações que a sociedade atual vive imersa, é importante que exista uma atualização constante dos acontecimentos que estão fora do cenário educacional, e, por isso, somente utilizar o acervo da biblioteca da escola torna-se insuficiente para abarcar tantas informações. Além disso, o uso de smartphones e tablets em sala de aula, como material de apoio metodológico de ensino, contribui para uma certa mudança do contexto educacional, pois “as ferramentas tecnológicas favorecem o acesso a coleta de informações, textos, mapas e que todo acesso rápido a informação contribua para melhorar o ensino”. (TEKURA, 2006, p. 94).

A existência de um ambiente atrativo e organizado com inúmeras ferramentas tecnológicas é fundamental para expor os alunos a uma série de desafios que a leva a aprender e adquirir novas formas de pensar, exercitando a sua

imaginação e aumentando a sua construção de conhecimentos. A criação de laboratórios de informática bem como a utilização de projetores de vídeos e aparelhos de mídia nas escolas representaram um marco importante na introdução de ferramentas tecnológicas em sala de aula, porém a tecnologia tem evoluído em um ritmo acelerado, com a educação devendo se manter atualizada.

Durante as últimas décadas, o uso de tecnologias na escola vem sendo intensificado, tanto por parte do alunado, quanto pelos professores. Esse novo viés educacional causa um certo impacto na esfera educativa, possibilitando a propagação de informações praticamente de forma imediata. Neste contexto, há uma série de mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizado nas escolas, onde o professor assume a função de indivíduo responsável por facilitar o aprendizado do aluno, utilizando a tecnologia como aliada no processo educacional. (SILVA; SILVA, 2017, p. 23).

Atualmente existem no mercado quadros interativos, óculos de visão 3D, aplicativos web voltados à alfabetização entre outras ferramentas que podem ser empregadas no ensino fundamental buscando maximizar o aprendizado dos alunos, tornando as aulas mais interativas e produtivas. A utilização destes equipamentos apresenta vantagens estratégicas para o corpo docente visto que por possuírem mais afinidade com tecnologia os alunos presentes no ensino fundamental são naturalmente atraídos para o conteúdo ministrado por meio destas ferramentas.

A utilização de óculos 3D favorece a compressão dos alunos sobre o espaço geográfico a qual estão inseridos, sendo um grande aliado nas aulas de geografia permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais aprofundada sobre determinados ecossistemas e regiões que de outra forma não seria possível ter acesso. Seguindo esta ótica, os quadros interativos permitem que o conteúdo seja apresentado aos alunos de forma dinâmica, com o professor podendo reorganizar as informações à medida que vai abordando o assunto a ser estudado.

Neste contexto, percebe-se a há uma série de mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizado nas escolas, na qual a figura do professor assume a função de indivíduo responsável por facilitar o aprendizado do aluno, com a utilização da tecnologia sendo o meio de transmissão deste aprendizado, deixando claro que a esta parceria pode produzir excelentes resultados durante o processo educacional no ensino fundamental.

O uso de novas tecnologias em sala de aula é um grande desafio para os professores. Vários fatores determinam estas dificuldades, pois alguns não possuem habilidades necessárias para estas novas técnicas. As escolas não possuem suportes necessários para suprir dificuldades, os professores são pouco capacitados e alguns com medo, se acomodam com esta situação e não mudam a prática pedagógica no ambiente escolar. (GODOI, 2010, p.1).

Em contrapartida, é preciso que o ambiente escolar busque se adaptar à nova realidade educacional, tornando-se mais informatizada no que se refere à transmissão de conhecimento, tanto pelo aumento de meios ligados à internet como pesquisas e análises de informações, quanto pela implementação de ferramentas tecnológicas. Desta forma, a educação no ensino fundamental não ficará limitada a livros físicos e conteúdos escritos no quadro branco ou em métodos tradicionais como aulas com apresentações de slides.

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (ARAÚJO, 2005, p. 23).

Tem se tornado cada vez mais evidente que os métodos tradicionalistas de ensino têm se tornado obsoletos frente a esta nova geração, com as escolas não conseguindo ir de encontro às necessidades dos alunos, o que por sua vez tem tornado o ambiente escolar monótono e as aulas cansativas e desestimulantes.

É inegável que o uso de equipamentos eletrônicos como tablets, smartphones entre outros fazem parte do dia a dia dos alunos, mesmo os presentes no ensino fundamental, com os professores devendo ter isso em mente quando for elaborar suas aulas. É comum que crianças tenham celulares, seja para a comunicação com seus pais, colegas e familiares, bem como um grande vetor de entretenimento visto que basta apenas alguns cliques para ter acesso a uma infinidade de desenhos, séries infantis e videocliques.

Por outro lado, estes aparelhos podem ser usados para a aquisição de conhecimentos, visto que também possuem acesso a inúmeras plataformas e aplicativos voltados à alfabetização, bem como mapas interativos conteúdos de história apresentados por meio de animações, aulas de idiomas como inglês através de desenhos animados entre outras possibilidades que podem ser exploradas pelos professores em salas de aula ou tarefas para serem realizadas em casa.

Os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extra classe do aluno. (SOUZA; PATARO, 2009, p.18).

Na visão de Cavalcante (2012), é inegável que o desenvolvimento de atividades de ensino por meio da utilização de tecnologias tornam as aulas mais interativas, o que por sua vez exige dos professores mais dedicação e aperfeiçoamento para gerir tal interação. Em um mundo tecnológico, é indispensável que tanto os professores quanto a equipe de gestão escolar se mantenham em constante processo de desenvolvimento contínuo, visto que os alunos estão diretamente imersos em novas tecnologias.

Cabe ressaltar que para a existência de um processo de aprendizagem significativa é necessário que exista um nível alto de organização e seriedade,

tanto na etapa de planejamento quanto na de implantação das tecnologias na educação. O desenvolvimento de uma aula tecnológica pode apresentar níveis altos de aprendizagem na educação infantil, bem como melhorias no desenvolvimento emocional e racional dos alunos.

É inegável que a tecnologia veio para ficar, devendo as escolas buscarem meios para introduzi-las da melhor forma possível no processo de ensino, visto que os alunos do ensino fundamental estão cada vez mais conectados com o ambiente virtual, o que torna um desafio para os professores os quais tem a missão de atrair a atenção dos educandos para as suas disciplinas. A sociedade tem mudado em um ritmo muito acelerado, com o ambiente escolar devendo seguir os mesmos passos e se aperfeiçoar a cada dia, visto que a tecnologia representa o futuro com a educação devendo fazer parte como peça fundamental.

Conclusão

Com o término deste trabalho, torna-se possível afirmar que o uso de tecnologias no espaço escolar, em especial nas aulas do ensino fundamental representa um avanço significativo na educação brasileira. por outro lado, nota-se que a utilização de ferramentas tecnológicas não é uma realidade em todas as escolas o que tem prejudicado gravemente a melhoria da educação.

Ao analisarmos tal problemática fica evidente a importância de analisar novos métodos de ensino com o uso das novas tecnologias, com esta mudança de visão diante das práticas pedagógicas tradicionais tem transformado mesmo que de forma lenta as aulas as tornando mais interessantes e estimulantes para o processo de ensino aprendizagem. É inegável que o uso de tecnologias na educação infantil tem o poder de encantar os educandos ao mesmo tempo que captura o interesse destes.

Por fim, cabe ressaltar que mesmo com avanços até o momento conquistados, ainda existe um longo caminho a ser percorrido até a educação infantil se tornar totalmente moderna e tecnológica. Desta forma, torna-se fundamental que os professores bem como a equipe pedagógica escolar invista em treinamentos buscando o aperfeiçoamento do conhecimento, com a finalidade de acompanhar os avanços da tecnologia e desenvolver novas metodologias capazes de tornar as aulas mais interativas e atrativas para os educandos.

Referências

ARAÚJO, Felipe. **Geração X**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/>. Acesso em 09 mar. 2023.

CAMPOS, F. C. **Cooperação e Aprendizagem online**. DP&A. Rio de Janeiro, 2003.

FARIAS, Jhulio Paes. **A Didática e a Prática Escolar: Abordagens e Objeto**. Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Abaetetuba, 2019.

GODOI, Guilherme Canela. **Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação**. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-educacao>. Acesso em 09 mar 2023.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 8. Ed, Campinas. São Paulo, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Ed, vozes. Petrópolis, 2008.

SANTOS, Rulian Rocha. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. Salvador, 2010.

SERENNA, Nathalia. **História da Educação no Mundo e no Brasil**. Jusbrasil. Brasília, 2017.

SILVA, Rita de Cássia Alves de Lima; SILVA, José Severino. O uso de Tecnologias na Escola e seus Impactos no Processo Educacional. Brasília, 2017.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação.** Eduem. Maringá, 2006.

TOFFLER, Alvin. **Criando uma nova civilização: A política da terceira onda.** : Record. Rio de Janeiro, 2003.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Moreira da Silva Pereira

Especialista em Linguística e formação de leitores pela Faculdade Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2020); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2019); Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2022-); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: carolmlorac@hotmail.com

Ângela Maria Alves Miranda

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Afirmativo (2016); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1995); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: alegna-angel@hotmail.com

Clélia do Nascimento

Especialista em Neurolinguística pela Faculdade Venda Nova de Imigrante - FAVENI (2020); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2017); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: clelianas933@gmail.com

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelas Faculdades Cathedral - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia (2004); Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2012). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2003). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças MT.

E-mail: claudialafaiete@gmail.com.

Daniela Menezes de Sousa Candido

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdades Cathedral (2004), licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e em Licenciatura Plena em Letras (UNIFEV). Especialista em Gestão Escolar, em Supervisão e Orientação Escolar e Docência no Ensino Superior. Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, dedica-se aos estudos dos discursos que circulam na mídia acerca da educação em tempos de pandemia, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a formação do sujeito-criança leitor a partir de literaturas feministas e antirracistas. E-mail: de_depaula21@hotmail.com

Daniela Menezes de Sousa Candido

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdades Cathedral (2004), licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

Elena Maria Mallmann

Doutora em Educação. Professora-pesquisadora da UAB/UFSM, orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. E-mail: elena.mallmann@ufsm.br

Iriany Augusto Rodrigues Gomes

Formada em Letras, em 2007, pela Universidade Federal de Mato Grosso e especializada, em 2009, em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Matogrossense de Pós-graduação. Foi professora e coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Aragarças-GO, de 2008 a 2013. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Barra do Garças desde 2012. Assumiu, em 2020, a coordenação do ensino fundamental - anos finais no CMEB Dona Delice Farias dos Santos, onde atuou como professora de língua portuguesa por 8 anos e desenvolve, agora, o trabalho de coordenação pedagógica, pelo quarto ano consecutivo. E-mail: yryro@hotmail.com

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2018); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2020); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2021); Licenciada em Educação Física pela Universidade Pitágoras Unopar; Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2020); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2021-); Pesquisadora e Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: josign001@gmail.com

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdades Cathedral (2004); licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: juditefernandesj@gmail.com

Ludimira da Silva Duarte

Especialista em Psicopedagogia institucional com ênfase na educação inclusiva pelo Centro Universitário - Unicathedral (2020); graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2019); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: ludimira.mila@gmail.com

Luan Tarlau Balieiro

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo mesmo Programa e Universidade. Especialista em Docência na Educação Superior pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA) e em Libras pela mesma Instituição. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC) certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No âmbito da pesquisa, tem publicações concernentes à Língua Portuguesa e a outros assuntos que compreendem a área da Educação. E-mail: luan.tarlau@gmail.com

Luis Carlos Ribeiro Alves

Graduado em Administração Pública (UECE) e Ciências Contábeis (Uniassevi). Possui MBA em Controladoria, Auditoria e Perícia Contábil (FIBRA) e Mestrado em Educação (USAL / UFPE).

Mara Denize Mazzardo

Doutora em Educação. Professora conteudista da CTE/UAB/UFSM. E-mail: maradmazzardo@gmail.com

Poliana Barbosa da Riva

Bióloga graduada pela Universidade Estadual de Maringá - PR em 2009, com habilitação em Licenciatura de Ciências e Biologia. Mestre e Doutora em Educação para a Ciência e Matemática (PCM) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Disseminação do Ensino de Ciências e Biologia e da Educação Ambiental - SEMINARE. Professora colaboradora da área de ensino de ciências e biologia na Universidade Estadual de Maringá (2021/2023). Professora voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Maringá (2021/2023). Atualmente, é professora de Biologia e Itinerário formativo de Ciências da Natureza (Ensino Médio) do Colégio Objetivo Maringá.

Rosimeire Sousa Morais Prestes

Especialista em Didática e Metodologias nas Séries Iniciais pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2008); Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2005); Licenciada em Pedagogia Pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2001); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

E-mail: rosimeiresmoraisprestes@gmail.com

Roseli Soares de Sá

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2015); Especialista em Metodologias para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Oficinas Pedagógicas pelo Centro Universitário Cathedral - UNICATHEDRAL (2020); Professora na Escola Cívico Militar e Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves.

E-mail: roselisoares413@gmail.com

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

Graduado em Agronegócio, especialista em Gestão da Qualidade e acadêmico do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais.

Email: rafaelarielrodrigo@gmail.com

Warlley Alexandro lima costa

Graduado em Direito pela Faculdade Estácio de Castanhal. Pós-Graduado em Direito Civil e Processo Civil Lato Sensu pela Faculdade Legale. Mestrando em Direito Público e evolução social/Direitos fundamentais e Novos Direitos pela UNESA. Advogado inscrito na OAB, Seção Pará. Atualmente é Assessor Jurídico na Prefeitura Municipal de São Francisco do Pará. Advogado orientador jr e Professor Universitário na Faculdade Estácio de Castanhal. Tem experiência na área de Direito Civil, Penal, Administrativo e Processual.

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 9

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952