

EDUCAÇÃO E ENSINO EM FOCO: TEORIAS FUNDAMENTAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES ATUAIS



**Ivanio Folmer
Liziany Müller
Juliane Paprosqui
Bruno Rogério Silva Cavalcante
Organização**

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO E ENSINO EM FOCO:

TEORIAS FUNDAMENTAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES ATUAIS



ARCO
EDITORES ● ● ●

**Ivanio Folmer
Liziany Müller
Juliane Paprosqui
Bruno Rogério Silva Cavalcante
Organização**

Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Eliane de Freitas Leite***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Imagem capa***www.canva.com***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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

Educação e ensino em foco [livro eletrônico] :
teorias fundamentais, práticas pedagógicas e
reflexões atuais / organização Ivanio
Folmer... [et al.]. -- Santa
Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Liziany Müller, Juliane
Paprosqui, Bruno Rogério Silva Cavalcante.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-436-7

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Ensino a
distância 4. Prática pedagógica 5. Professores –
Formação I. Folmer, Ivanio. II. Müller, Liziany.
III. Paprosqui, Juliane. IV. Cavalcante, Bruno
Rogério Silva.

25-253748

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



doi 10.48209/978-65-5417-436-7

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.



APRESENTAÇÃO

A obra Educação e Ensino em Foco: Teorias fundamentais, práticas pedagógicas e reflexões atuais, se ancora em produções que contêm diversos olhares sobre a realidade sociocultural atual, sendo assim, reúne artigos com temáticas pertinentes ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores, o estudo de práticas pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento do ensino que tem como centro o/a estudante, ou seja, práticas que envolvem e englobam a realidade vivenciada pelo educando, também traz a necessidade de pensar sobre o período pandêmico e o quanto se fez necessário ressignificar o papel do professor dando-lhe um novo sentido de colaborador na produção do conhecimento e o quanto para isso foi necessário formação mediadas por tecnologias para estes profissionais.

São dez capítulos que trazem para você leitor, experiências relacionadas ao já mencionado e também contribuições sobre a diversidade de lugares e métodos que o “ensinar” encontra. sobre contribuições que a psicopedagogia traz para a educação de adolescentes; sobre a utilização de jogos, a exemplo do xadrez, como subsidio pedagógico no ambiente escolar e como estes pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas na tomada de decisões nos diferentes contextos socioculturais em que os/as estudantes estão inseridos. As temáticas também passam pelas nuances da educação popular, a oferta da educação especial inclusiva, contribuições da educação não formal para o tratamento devido a adicção de drogas, dentre outras temáticas de grande relevância nas diversas áreas do conhecimento aqui dispostas. As reflexões teóricas, que a maioria dos artigos aqui apresentados, tem possi-

bilidade de subsidiar práticas pedagógicas com potencial inovador nos ambientes escolares e não escolares, ou seja, em qualquer lugar que a educação se faça presente. Desejamos uma ótima leitura a todos/as e que as reflexões trazidas aqui possam auxiliar a repensar a própria prática, ressignificando o fazer pedagógico diário.

Organizadores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação dos Professores de Filosofia.....9

Emilana Soares Ziani

doi: 10.48209/978-65-5417-436-0

CAPÍTULO 2

Formação Continuada sobre Educação Profissional para Professores Atuantes no Sistema Prisional: Reflexões a partir de Um Produto Educacional.....24

Cristian Ericksson Colovini

Vantoir Roberto Brancher

doi: 10.48209/978-65-5417-436-1

CAPÍTULO 3

O Impacto da Pandemia de Covid-19 na Capacitação à Distância: Uma proposta metodológica.....42

Eunir Augusto Reis Gonzaga

Vanessa Cristina Tavares da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-436-2

CAPÍTULO 4

Literatura e Escola: Dos Clássicos às Plataformas de Ensino Contemporâneas.....53

Fabia Vaniz de Oliveira Haas

doi: 10.48209/978-65-5417-436-3

CAPÍTULO 5

Os Desafios do Ensino de Xadrez na Escola Pública Brasileira...68

Leandro Inácio Teotônio

Ailton Barcelos da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-436-8

CAPÍTULO 6

O Ensino Regular e a Oferta da Educação Especial Inclusiva...78

Maria da Penha de Andrade Avila

Helen Cristina de Moraes

doi: 10.48209/978-65-5417-436-4

CAPÍTULO 7

Educação Popular: Uma visão sobre o Conceito de “Popular”.....90

Leandro Henrique da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-436-5

CAPÍTULO 8

Jovens Estudantes e Vídeos Digitais: Da Aprendizagem da Cultura à Cultura da Aprendizagem.....109

Ivo Fernandes Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-436-6

Sobre os Organizadores.....126

Sobre as Autoras e os Autores.....130

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Emilana Soares Ziani

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-0

Introdução

Com o atual contexto tecnológico digital em que estamos vivendo e seu visível crescimento exponencial, não temos como negar que estamos na era das tecnologias digitais, das mídias, do acesso fácil e rápido aos mais variados conteúdos e informações.

No contexto do ensino de filosofia, uma disciplina por vezes, centrada mais em teorias filosóficas, em dedicação de tempo e paciência para leituras e interpretações de textos, surge a preocupação de como aproximar esse jovem da filosofia/filosofar de modo que ele possa ter a abertura de trazer a sua “cultura digital” para dentro da sala de aula sem prejuízo à sua aprendizagem. Isto é, a inserção em crescimento das Tecnologias no campo educacional implica em pensar formação qualificada aos professores da rede pública de ensino, a capacitar as escolas com ferramentas tecnológicas, pensar e aplicar políticas públicas voltadas ao fomento e uso das tecnologias na vida escolar como um todo.

Neste sentido, ao passo que pensamos e nos preocupamos com as Tecnologias na Educação, não podemos fugir de pensar dentro da área das humanidades, a especificidade de lecionar filosofia em tempos de uso das tecnologias por

parte dos jovens. Por sua vez quando tratamos do Ensino de Filosofia, mediado pelas ferramentas tecnológicas, concordamos com Tomazetti & Gallina (2009, p.174):

É urgente compreender as condições culturais contemporâneas – calcada nas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, na cultura do consumo e na mídia – produz nos jovens a diminuição de sua potencialidade para a tradicional forma de acesso ao texto escrito: as habilidades de compreensão e de interpretação.

No atual contexto, nossos jovens de Ensino Médio tecem novas maneiras de escrever e de ler, mediante o uso na rede on-line, a partir de perfis virtuais em facebook, twitter, instagram, Messenger e outros. A partir disso, evidencia-se uma preocupação sobre a forma de como esse jovem pesquisa e lê mediante o uso de um aporte tecnológico, pois sua leitura deixa de ser um livro impresso, uma revista, um texto e passa a ser feita mediante pesquisas rápidas na plataforma online.

A partir disso, fica evidente que os jovens ensinam no campo de suas relações novas formas de comunicação que decorrem do uso das tecnologias, bem como produzem nesse contexto de compartilhamentos na rede online, uma nova forma de escrita e de leitura, que por sua vez traz preocupações para a educação, bem como o professor. E, especificamente na área da filosofia, a qual trabalha com leitura e produção de textos filosóficos e não-filosóficos, promove uma discussão maior, ao pensar em possibilidades de fazer uso das tecnologias para convidar o jovem a pensar a filosofia.

Por sua vez, é muito comum que o professor de filosofia em sua prática de ensino esteja mais inclinado a dar o foco na centralidade do conteúdo abordado no livro didático e na execução de aulas expositivas, sendo uma das principais justificativas para este tipo de prática, a reduzida carga horária destinada ao ensino da disciplina de filosofia. Com isso, percebe-se a necessidade de proporcionar discussões mais aprofundadas acerca do preparo dos professores com as tecnologias e compreender as políticas públicas que fomentam o preparo dos

professores para o devido uso das tecnologias em aula, bem como entender sobre uso das tecnologias no campo do ensino de filosofia na escola básica.

No primeiro capítulo buscamos evidenciar as políticas públicas que fomentam o uso das tecnologias na formação de professores. Tais políticas trazem os principais programas criados pelos órgãos governamentais, e que por sua vez, visam promover a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias. No segundo capítulo, veremos de que forma os avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação podem produzir efeitos sobre a educação e em particular no Ensino de Filosofia.

As Tecnologias nas Políticas Públicas para Formação de Professores

Aqui buscou-se problematizar e refletir sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação nas políticas públicas voltadas para a Formação dos Professores, partindo as questões da formação inicial do professor até a necessidade da formação continuada. O professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno desempenha um papel importante, que é de incentivar, aproximar, convidar o aluno a participar, interagir desse momento de troca de experiências, de efetivo ensino. O professor, não é o detentor máximo de todo conhecimento, assim como a ferramenta “Google” não ensina mediante a busca on-line, o aluno obtém diversas informações proveniente de várias fontes, as quais por sua vez, podem não ser confiáveis. As Tecnologias da Informação e da Comunicação promoveram a ressignificação do conceito de conhecimento e informação.

As novas tecnologias estão redesenhando as práticas e metodologias educacionais, ao estabelecer e possibilitar correlações com as atividades didático-pedagógicas, em vista desta configuração cria-se novos discursos sobre a formação de professores, no que se refere à capacitação profissional no universo da docência. Para tanto, busca-se constituir habilidades e competências na área

das tecnologias/programação de dados, criação de aplicativos, circulação em programas e plataformas on-line. Assim, o mundo virtual torna-se um lugar de informação/comunicação e cultura, enfim um campo fértil ao processo produção do conhecimento.

Fato, que requer organizar o mundo da aprendizagem, bem como lecionar em aula, fazendo uso novas Tecnologias da Informação e da Comunicação como uma ferramenta de auxílio para a aula, e não como substituição do professor por uma máquina. Compartilha-se com Pretto (2006, p. 14) no sentido que enfoca na necessidade de se pensar em políticas públicas que exigem a efetiva participação dos estudantes das instituições de ensino superior “nos programas que adotem as tecnologias para a sua formação, já que serão eles os futuros professores dos sistemas educacionais”.

No universo das práticas de ensino em sala de aula da escola básica, pensamos na figura do professor de filosofia, o qual precisa redesenhar suas práticas didático-pedagógicas em vista da influência das tecnologias no campo da educação. Por sua vez, o profissional que adentra ao universo da escola, recebe uma formação inicial, por exemplo, o professor de filosofia, passou pelo curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, recebendo formação integral em 4 anos de curso. Entende-se com Becher (2014, p. 51):

A formação do professor de filosofia, na maioria dos casos, se dá com o foco nos conteúdos filosóficos propedêuticos, ou seja, nos conteúdos, que dizem respeito à história da filosofia e às obras que trazem os pensamentos dos filósofos. Em contrapartida, são muito poucas as disciplinas que tratam especificamente sobre as questões didático-pedagógicas, do manejo da sala de aula, do relacionamento professor-aluno e sobre como fazer as conexões entre os conteúdos filosóficos e a realidade do aluno e da escola. Tais fatores causam uma grande defasagem entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no contexto da escola básica.

Nas escolas da rede pública de Ensino, no que tange a prática dos professores, durante o ano letivo, no período destinado as férias no mês de julho, os professores passam por uma semana de estudos, intitulada Formação Continuada, daí nos perguntamos por que a necessidade dessa formação, isso implica

em déficits da formação inicial. De acordo com a atual grade curricular das disciplinas do Curso de Filosofia da UFSM, bem como das demais licenciaturas, em que a última reestruturação curricular foi em 2004, algo problematizador, pois nenhuma disciplina versa sobre questões de como trabalhar com as mídias, as TIC em sala de aula.

Em vista desse discurso, de que não está acontecendo uma relação entre a universidade e a escola, de que muitos profissionais recém-formados precisam realizar estudos e formação fora do espaço acadêmico, novas mudanças por parte dos órgãos governamentais foram instituídas em vista de amenizar essa situação. Na configuração atual, os programas desenvolvidos pelo MEC voltado para a formação de professores são: O Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores para educação básica (PARFOR); O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docências (PI-BID) que atua dentro das licenciaturas na formação inicial do professor; Universidade Aberta do Brasil, que tem por objetivos: “oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores de educação básica” e “fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”; Programa Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado; Programa Banda Larga nas Escolas com o objetivo de “.universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital de professores e alunos.”; Programa um Computador por aluno.

Por conseguinte, o Ministério da Educação concernente à formação de professores de filosofia em 2013, distribuiu para os professores da rede pública estadual, Tablets, o que denota preocupação em relação à qualidade do ensino e uma formação continuada aos educadores. A distribuição dessa tecnologia, tem por escopo ajudar na elaboração/planejamento das aulas, aproximar e familia-

rizar os professores com as ferramentas tecnológicas. Contudo, mediante o conhecimento da realidade de alguns professores nas escolas, percebemos que os Tablets não estão sendo usados, devido a alguns motivos: 1º: Poucas horas de formação acerca de como usar essa ferramenta; 2º: Infraestrutura da escola em geral, isto é, acesso a rede de internet não funciona ou não têm; 3º: Aparelhos com problemas técnicos; 4º: Resistência ao uso, preferindo continuar na mesma metodologia; entre outros. Isso se relaciona com as colocações de Lagarto (2013, p. 135)

Os professores, de um modo geral, consideram ter competências TIC suficientes para a sua prática pedagógica. No entanto, quando confrontados com as razões porque as não utilizam na sala de aula, como suporte de aprendizagens, referem a não existência de equipamentos adequados (Paiva, 2002) ou a sua falta de formação (Paiva, 2002 e GEPE, 2007).

As Políticas para inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação permitem identificar que as tecnologias estão presentes nos segmentos sociais contemporâneos, desse modo, a escola necessita avaliar essa condição, uma vez que, ela é o ambiente de diálogo e de formação social. De acordo com Lévy (2007, n.p.):

Há uma mudança na própria forma de percebermos o tempo e os espaços decorrentes das subjetivações e significações humanas; estamos submetidos a novas formas de buscar informações, construir conhecimento e nos relacionar, estando conectados em rede. E a escola precisa conectar-se a essa rede para que não se torne obsoleta, não se distancie da realidade e da estrutura que caracterizam a sociedade contemporânea.

A instituição necessita inserir-se no universo de discussões e processos ocorridos fora muro da escolar, para não continuar sendo caracterizada como uma escola do século XIX com alunos do século XXI. Para tanto, um possível ponto de partida é reconhecer o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o qual tece novos conhecimentos e estabelece novas relações interligados as suas ações nas redes sociais, enfim no mundo online.

As Tecnologias no Ensino de Filosofia

O ensino de filosofia em sua busca por um espaço dentro da escola, passou por dificuldades e ainda enfrenta algumas. Isto é, a carga horária para lecionar a disciplina de filosofia é mínima, em muitos casos, conta apenas com uma hora-semanal, às vezes menos, apenas quarenta e cinco minutos. Além disso, muitas vezes a disciplina de filosofia não é lecionada por um professor com formação específica em filosofia, o que prejudica o ensino, torna as aulas maçantes, e à filosofia é delegado o papel demais uma disciplina a ter que se estudar sem o mínimo de conexão com as necessidades e realidades dos alunos. Entre os enfrentamentos, ainda se destaca, um cronograma de conteúdos estabelecidos pelo governo, a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula, em vista, de provas para ingresso no ensino superior, como por exemplo, Peis, Enem, Vestibular e outras.

Por conseguinte, o Ensino Médio passou por reformas curriculares, bem como aconteceu mudanças de ensino na formação inicial dos professores de filosofia, e por sua vez, concursos públicos com vagas para lecionar a disciplina nas escolas foi mais recorrente, suprimindo um pouco algumas das dificuldades. Mas, o que parece é que a filosofia sempre precisa se renovar e mostrar o sentido do seu ensino, ainda mais no contexto vigente, com a presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação, surge a pergunta: Como ensinar filosofia no contexto de inserção das Tecnologias na vida dos jovens?

Primeiramente, precisa-se esboçar brevemente nossa concepção sobre ensino de filosofia. Quando falamos em ensino de filosofia, atrelado a isso surge a dicotomia presente na história da filosofia, sobre o “aprender filosofia” e o aprender a filosofar”, apresentada pelos filósofos Kant e Hegel. O filósofo Immanuel Kant trouxe uma grande contribuição para pensar o ensino de filosofia, este não se deteve em uma história da filosofia, mas suas falas e seus escritos contribuíram para a permanência da história dentro do ensino de filoso-

fia, pois a história da filosofia é a base. Kant apresenta a distinção entre “aprender filosofia” e “aprender filosofar”, na sua obra célebre *Crítica da Razão Pura* (1983, p.407), que diz:

Só é possível aprender filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando a razão o direito de investigar aqueles princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Essa concepção Kantiana que é possível ensinar filosofar, Aspís (2009, p.47) evidencia, “para Kant, a filosofia é um saber que está incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo, e por isso não pode ser capturado e ensinado: “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso, não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (Kant, 1983, p.407).

Já o filósofo Hegel, procura encontrar uma saída para isso, em que não seria necessário um estudo do conteúdo da filosofia, para propriamente aprendermos a filosofar. Conforme Obiols (2002, p.79), sobre o pensamento Hegeliano: pelo contrário, o estudo e a aprendizagem da filosofia (de sua história, de seus conceitos, de seus problemas, de seus textos canônicos), significam por si mesmo, não apenas um aprender a filosofar, senão um filosofar real, ainda que o seja em forma embrionária. Ainda, Obiols (2002, p.81):

Se colocarmos Kant um passo à direita e aceitamos que no aprender a filosofar está implicitamente a aprendizagem da filosofia e, se colocamos Hegel um passo à esquerda e admitimos que a filosofia que se deve aprender significa necessariamente aprender a filosofar, superamos uma falsa contradição e podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem uma face a filosofia e na outra o filosofar.

Nesse sentido, ensinar filosofia é pôr em prática o nosso pensamento, assim “Filosofia e filosofar encontram-se unidos, então, no mesmo movimento, em que ensinamos filosofia, estamos ensinando a filosofar”. (CERLETTI, 2009, p. 19). O ensino de filosofia não se restringe em transmitir ou passar in-

formações, seu ensino está para, além disso, isto é, deve relacionar-se as vivências dos jovens, os problemas enfrentados por eles, no âmbito das suas ações na comunidade a qual pertencem, bem como, a instituição escolar. A filosofia, já como um problema filosófico, promove o debate sobre os acontecimentos, alguém que não teve contato formal com a filosofia não vai saber a importância de seu ensino e vai perguntar, porque Ensina-la? O ensino de filosofia comporta uma tríade de indagações, “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar”, e remeto estas perguntas dentro do contexto da presença e da influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação, na escola, e por sua vez, na vida dos jovens.

No contexto de como ensinar filosofia, percebemos que a metodologia usada pelo professor, com o tempo precisou ser reformulada, as práticas didáticas precisam estar interligadas ao uso de atrativos em sala de aula, neste, caso pode ser o uso dos aportes tecnológicos como auxílio para o planejamento e a execução das aulas. Ensinar filosofia não comporta mais apenas escolher um livro didático, texto, fragmento filosófico e repassá-lo, reproduzi-lo para os alunos de forma conteudista, tal prática de reprodução não se adapta a configuração atual. O ensino de filosofia requer toda uma preparação desde a escolha do tema, do texto, da abordagem metodológica, para tanto se é interessante fazer um diagnóstico da turma, conhecer os alunos, para assim realizar uma organização e planejamento das aulas em vista de sensibilizar os alunos, de convidá-los a debater sobre a filosofia. De acordo com Gallo & Kohan (2000, p. 118):

O ensino da filosofia supõe um compromisso com a vida, para que se possa recuperar, em um mundo por demais pragmático, o que os gregos chamavam de capacidade de admirar-se, ou seja, dos espantos diante do óbvio, do corriqueiro, das certezas sedimentadas. O conteúdo dessa tarefa varia conforme o tempo e lugar, e só para dar um exemplo, hoje em dia temos sido seduzidos pelo poder dos tecnocratas, pelo saber dos especialistas. Cabe à filosofia investigar o alcance e os limites do Conhecimento e do agir humano, desmistificando algumas ilusões desse final de milênio, qual sejam os ambíguos benefícios do progresso ou a predominância do “discurso competente”.

E, ainda sobre Ensino de Filosofia, Marcondes (2004, p. 64):

O grande desafio para o ensino da filosofia consiste em motivar aquele que ainda possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico ou sequer sabe para que serve a filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir a elaborar suas próprias questões.

Nesse viés, passamos a nos questionar, como desenvolver isso, no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação?

O ensino de filosofia em sala de aula, em um espaço curto de tempo, resume-se muitas vezes, na leitura de pequenos textos e na explicação do professor mediante aula expositiva, com o uso de recursos como quadro, giz e texto. E, que por sua vez, seu ensino deve proporcionar aos jovens habilidades de compreensão, escrita, leitura e juntamente o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e uma melhor análise e interpretação do meio social.

A presença das tecnologias na escola traz demandas não somente no sentido sua estrutura física, mas também trazem novas demandas na questão da preparação reflexiva e de planejamento da didática do professor de filosofia, que hoje sente a necessidade de buscar qualificação para o uso das tecnologias em sala de aula. Uma das questões que se faz presente é: como sensibilizar os alunos, em vista de aprender filosofia/filosofar? A tecnologia encontra-se presente na vida das pessoas desde cedo, como por exemplo, nas escolas às crianças de faixa etária entre cinco e dez anos, levam para a sala de aula, celulares de última geração, então se é necessário tomar precauções desde a base escolar, para que o uso destes aparelhos ocorra de forma responsável e constitua-se na medida das possibilidades em uma ferramenta pedagógica. Como diz Albano & Guedes (2008, p.45):

A implantação e utilização das TICs (tecnologia da informação e comunicação) não é nova, muito menos passageira, veio para ficar. E mais, essas tecnologias estão mudando fortemente a nossa sociedade, gerando uma nova geração do que chamamos de “nativos digitais”, no caso das crianças nascidas na era digital.

No desenvolvimento de pensar o ensino de filosofia no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação, precisamos pensar como empregá-las? Quais usar? De que forma? Se a escola possui estrutura tecnológica? A aula de filosofia encontrava-se vinculada, muitas vezes, ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos, por meio de exposições voltadas à leitura do texto escrito. Neste caso, o professor exerce sua prática docente, agregada à conversa direta com os jovens, pois a filosofia implica o “ato de dialogar”. Assim, dentro desse universo de possibilidades de trabalhar conteúdos, temas e os questionamentos filosóficos, o professor volta sua didática para desenvolver junto ao aprendiz, a problematização contextual por meio da arte de perguntar, do pensar crítico/criatividade, constituindo junto espaços de autonomia na reflexão e escrita; cujo trabalho didático enseja atualmente uma conectividade com o mundo virtual.

No contexto explicativo sobre a abordagem de uma aula de filosofia, percebe-se que as práticas didáticas, embora versem sobre os conteúdos, temas não/filosóficos e problemas conjunturais; prevalece ainda, em grande medida as exposições orais. A partir dessa postura didática, o professor, ao tecer suas considerações sobre os possíveis vínculos do saber filosófico com as outras áreas do conhecimento, faz o uso frequente da fala para explicar os conteúdos e, por vezes, utiliza-se de recursos mais antigos que compõem a estrutura da escola: o quadro verde e o giz. Estes procedimentos, quando são utilizados de maneira frequente causam nos estudantes um estado de fadiga, já que torna a aula cansativa e conseqüentemente produz o desinteresse pela disciplina, silenciando-os. Logo, entende-se que esta forma de ensinar e aprender torna a aula um monólogo, no qual o poder de expressar sentidos é determinado com exclusividade pelo saber do professor.

Com efeito, o professor pode desconstruir este estereótipo acerca da aula de Filosofia, ao torná-la um espaço de troca de saberes, a partir de uma prática dialógica, na qual o movimento do espírito humano se faça presente, por meio

do pensar crítico/criativo, do questionamento e da compreensão. Onde o ato de interpretar e analisar os textos filosóficos se constitua tecido pela fluência da vida, que embora remonte ao passado da Filosofia Clássica, este se apresente como atividade humana elaborada por um modo de cultura que debruçou seus sentidos sobre uma forma de pensar a existência no interior de um processo histórico/vivido. Também, o texto não/filosófico é de suma importância na interlocução da filosofia com outras áreas do saber, enquanto uma ação inerente à construção subjetiva de si, frente à vida, as práticas políticas, a moral e a estética.

Por conseguinte, no preparo de uma aula pode-se utilizar metodologias diversificadas, isto de acordo com as expectativas e a formação do professor, ou seja, as aulas podem ser fundamentadas com base na história da filosofia de maneira expositiva/dialogada, ou assumir uma configuração diferenciada pelo uso de jogos teatrais, recursos multimídias e demais ferramentas didáticas. Nos dois casos, se necessário, constituir espaços de interação e troca de saberes entre o professor e o aluno, de forma que não exista a prescrição de como uma aula deva ser organizada no plano de ensino, para que constitua junto ao aprendiz a reflexão, cujo movimento demanda, por sua vez, a autonomia do próprio pensar/filosofar.

Contudo, as práticas didáticas construídas pelos professores de filosofia são ancoradas, na maioria das vezes, nos fundamentos conceituais e, por fim, na discussão de fragmentos retirados dos textos clássicos, isto se deve em parte ao pouco tempo destinado ao ensino deste componente curricular. Situação que, por vezes, impossibilita um aprofundamento dos campos discursivos apresentado pelo dizer do autor e, tampouco proporciona a leitura de uma obra completa ou dos artigos necessários, a aprendizagem da filosofia/filosofar.

Mesmo frente a esta limitação, colocada pela escassez do tempo, entende-se que uma aula de filosofia demanda a realização da leitura e o desenvolvimento da escrita, realizada por meio da elaboração de redações, resumos e

outras formas de expressão e comunicação de sentidos/significações. Portanto, resta ao professor acompanhar o movimento dos jovens e suas formas de expressão no contexto das tecnologias, utilizando-as também como ferramenta de aprendizagem, em sala de aula. Mas ainda é necessário frente a este desafio realizar vínculos com as articulações, desejos e movimentos dos jovens aprendizes, para que eles sejam tocados pela Filosofia, transformando a aula em um espaço criativo, volta voltada à produção do conhecimento, no fruir do gozo pela vida e pelo pensar.

Conclusão

A implantação e uso dos aparelhos tecnológicos na escola comportam um aparato da gestão escolar, como da formação do professor, pois nos momentos em que se cogitam possibilidades de se ensinar filosofia recorrendo-se aos recursos virtuais, precisa-se saber quais as condições da instituição de ensino, dos estudantes, e do próprio mestre, pois nesse contexto globalizado, é necessário preparo e familiarização com o mundo das tecnologias.

As novas tecnologias implantadas no mercado de consumo transformam a forma de pensar e agir dos jovens, estas se encontram presentes em ambos os ambientes de ensino, ou seja, nas escolas e nas universidades, por meio do uso de celulares, Mp3, tablets, notebooks e outros. Pois, a presença dessas tecnologias nesse momento é uma necessidade no decorrer do ensino, do ponto de vista em que elas propiciam uma melhoria ao acesso do estudo. Esses recursos ajudam os estudantes na medida em que podem buscar no mundo on-line muitas respostas e informações. Podemos ver que a tecnologia já é de conhecimento e acesso fácil aos jovens, cabe agora aos professores recém formados e os que se encontram na academia por algum tempo, procurar meios de interagir e progredir com a educação a partir de uma inter-relação com o mundo tecnológico.

Compreende-se que sua aplicação dentro das escolas só veio a agregar novas formas de se criar e pensar que se faziam necessárias e também ajudar os

professores, pois seu papel não é substituir o educador e sim ajudar junto com ele, em prol de uma educação melhor para nossos jovens.

Em síntese, não meramente o ensino de filosofia deve pensar a problemática e os possíveis pontos positivos e negativos que a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos, pode proporcionar de uma maneira geral para a descoberta da personalidade do jovem estudante, como também as demais disciplinas integrantes ao ensino. A sociedade passa por um momento em que as tecnologias e a globalização estão num processo de crescimento acelerado. Os alunos passam mais tempo conectados à internet do que em um contexto de troca e partilha de informações, brincadeiras, momentos de lazer e estudo com seus amigos e familiares, portanto, está plantada essa esfera tecnológica, que cada vez irá se fazer mais atuantes em nossas vidas.

Referências

ASPIS, Renata. **Problematizações de alguns pressupostos do Ensino de Filosofia para jovens**. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone (Orgs). Territórios da Prática Filosófica. Santa Maria; Ed. UFSM, 2009, P.33-53.

BECHER, Simone. **A. Ensino de Filosofia e as TIC: reflexões a partir de experiências do PIBID**. Filosofia da UFSM. 2014. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema Filosófico**. (Tradução Ingrid Xavier), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: vozes, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores.)

LAGARTO, José Reis. **Inovação, TIC e sala de aula**. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Santa Maria, 2013 - As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria, Brasil: Biblos Editora, 2013. ISBN 978-85-89174-76. p. 133-138.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, Ed. 34, 1993.

_____. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. 8 ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, V. **A formação do professor para o uso da tecnologia**. In: SILVA, K; DANIEL, F; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume 2**. Campinas, SP: pontes editores, 2013. Pg.209-230.

PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas Públicas Educacionais no Mundo Contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>, 2006.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES ATUANTES NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Cristian Ericksson Colovini

Vantoir Roberto Brancher

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-1

Introdução

Para a conclusão dos cursos de mestrado profissional, é necessária a elaboração de uma produção técnica, que, na área de ensino, também é denominada de produto educacional (Brasil, 2019), na busca de suprimir/contribuir com as lacunas percebidas ao longo da pesquisa. Esta escrita foi concebida enquanto relatório de pesquisa (IFES, 2018) acerca do desenvolvimento do produto educacional fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa em Práticas Pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), intitulada “Docência na Educação Profissional: saberes docentes e significações na educação prisional”. O objetivo deste é apresentar o desenvolvimento do curso de formação continuada intitulado “Educação Profissional em Contextos Prisionais”. O curso será oferecido à comunidade, em especial a professores e outros profissionais vinculados às políticas de educação que trabalham ou que pretendem trabalhar com EPT em contextos prisionais.

A formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil é regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, que, por sua Resolução nº 01/2020, estabelece competência à União, Distrito Federal, municípios e estados a oferta de cursos de formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, deseja-se que os cursos ofertados levem em consideração as “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

Logo, a formação proposta levou em consideração as demandas trazidas por docentes que já atuaram com EPT em contextos prisionais. Assim, ao oferecer oportunidades de formação continuada, que transcendem as formações nas áreas específicas de atuação docente, os Institutos Federais fortalecem a perspectiva da EPT, que é uma educação emancipatória e inclusiva, que visa a cidadania e o desenvolvimento local (Brasil, 2010).

Desenvolvimento

Considerando a tipologia definida pela Área de Ensino, os produtos educacionais do ProfEPT devem possuir aplicabilidade imediata (IFES, 2018). Conforme Nóvoa (1999), a formação continuada de professores não deve ser pensada por pessoas externas ao contexto local, e deve considerar situações complexas, como os problemas escolares. Por esse motivo, o produto educacional aqui apresentado foi projetado justamente a partir de narrativas de professores que tiveram vivência profissional no contexto em estudo.

A formação continuada é essencial para a prática docente, dado que objetiva a qualificação do trabalho e visa o complexo desempenho de suas práticas sociais (Brasil, 2020). Isso porque professores são agentes formativos de conhecimento e de culturas e, no contexto prisional, assumem importância ímpar na promoção da cidadania e no processo de ressocialização de seus alunos. Isso considerando que a modalidade da EPT é “uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente” (Brasil, 2010, p. 34).

Nesse sentido, sua inserção junto a alunos em situação de privação de liberdade, mediante professores vinculados aos Institutos Federais, materializa os próprios objetivos da EPT de contribuir para uma educação cidadã, ao promover tanto a oferta de cursos de formação no sistema prisional, quanto curso de formação continuada para docentes que atuam nesse contexto.

Por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o curso foi estruturado na modalidade educação à distância (EAD), na intencionalidade de facilitar o acesso ao conteúdo para mais pessoas. Os cursos à distância dispõem de “conteúdo oferecido ao aluno de forma flexibilizada e podendo o professor utilizar metáforas, dando às ferramentas diferentes perspectivas, permitindo a construção de espaços didáticos únicos” (Magnagnago; Ramos; Oliveira, 2015, p. 508).

Lévy (1999) elucida que os ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de ferramentas a serem utilizadas nas aulas, tais como fóruns, vídeos, arquivos, questionários, envios de tarefas, etc. Outra característica desses ambientes é a possibilidade de integração com sistemas de simulação e redes de aprendizagem cooperativa, além do uso de hipermídias que facilitam os processos de comunicação e formação profissional. Nesse viés, para Belloni (2002), o curso é uma ferramenta pedagógica que possibilita a melhora e expansão do ensino, além da criticidade.

O curso em questão foi elaborado na plataforma Moodle, que é uma ferramenta gratuita e “um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet” (Moodle, 2023). Essa modalidade de oferta, além de ser gratuita, possibilita que docentes de diferentes geografias possam interagir e tenham flexibilidade para acessar a plataforma no local e horário que lhes for mais conveniente. O conteúdo foi escolhido a partir de leituras e de achados ao longo da pesquisa de mestrado, e os materiais apresentados se complementam e a complexidade das informações e conceitos aumentam gradativamente.

O acesso ao curso será realizado a partir de um login e senha exclusivos a cada participante. A formação adotou um formato autoinstrucional, onde os participantes podem acessá-la em qualquer local e a qualquer horário para estudar. Esse formato não requer interação entre os participantes, possibilitando, assim, que o curso seja ofertado sem a necessidade de intervenção de seus criadores ou tutores.

Embora tenha adotado o formato autoinstrucional, haverá no curso um espaço de fórum, para que eventuais dúvidas sejam encaminhadas por mensagem aos criadores. Diante disso, será disponibilizado apoio aos participantes, caso seja necessário. A validação preliminar do curso foi feita por um estudioso da temática da educação prisional e, por fim, pela banca de avaliação do produto educacional.

Metodologia

O estudo se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, considerando a ampla produção de significações a partir da interação entre pesquisador e colaboradores, através do instrumento de coleta de dados (Triviños, 1987). Dessa maneira, procurou-se conhecer as práticas educativas e modelos pedagógicos adotados por professores que atuaram na EPT em estabelecimentos prisionais do Rio Grande do Sul (RS), com vínculo temporário ou efetivo com algum Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS.

A construção dos dados que embasaram o estudo se deu através da análise de cinco entrevistas semiestruturadas, baseadas em um instrumento de coleta de dados com 22 questões, sendo que, destas, seis abordavam diretamente sobre a elaboração do produto educacional. Os colaboradores foram definidos a partir da utilização do *snowball*, que, segundo Biernacki e Waldorf (1981), é uma das técnicas de amostragem também conhecida por cadeia de informantes ou método bola de neve. Conforme Vinuto (2014, p. 203), trata-se um tipo de amostragem cuja seleção “torna-se útil para estudar determinados grupos

difíceis de serem acessados”. O método propõe que os indivíduos selecionados para participarem do estudo convidem ou indiquem potenciais participantes do seu circuito de conhecidos.

Dadas as limitações impostas pela pandemia da Covid-19, ao longo da construção deste estudo, encontrou-se consequentemente maior dificuldade no contato e adesão dos docentes à colaboração para com a pesquisa. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas via plataforma online (Google Meet e WhatsApp). Embora quatro professores não tenham aderido ao convite para participar do estudo, foram consolidadas cinco entrevistas com professores que atuaram com EPT no sistema prisional, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino.

A amostra contempla professores vinculados aos três Institutos Federais situados no RS, sendo eles o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Com isso, para se preservar a identidade dos colaboradores, foram utilizados nomes fictícios em homenagens a grandes educadoras e educadores que contribuíram de forma exponencial com a educação brasileira: Paulo Freire, Anália Franco, Nísia Floresta, Anísio Teixeira e Antonieta de Barros.

Como forma de compreender os significados das informações e relatos coletados, as entrevistas foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2002), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A elaboração de categorias sequenciou as narrativas, permitindo uma leitura analítica dos dados obtidos. Dessa maneira, a elaboração de categorias organizou as narrativas, possibilitando uma leitura analítica dos dados coletados nas entrevistas.

Depois de finalizada a criação do curso no Moodle, foi convidado um renomado pesquisador da área para colaborar como avaliador preliminar do curso. Esse mesmo pesquisador já havia validado o instrumento de coleta de dados da pesquisa, portanto, já tinha familiaridade com o estudo em andamento.

Cabe ressaltar que o estudo foi realizado respeitando os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos. Logo, todas as atividades de entrevistas, bem como de elaboração do produto educacional, só foram iniciadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do IFFar.

Construção do Curso

Ao longo das entrevistas junto aos colaboradores da pesquisa, verificou-se a recorrência de narrativas que corroboram para a construção deste produto educacional. O primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de os docentes não terem recebido formação específica na temática da educação prisional para atuarem com EPT no sistema carcerário. Ficou demonstrada a importância dada à realização de uma visita prévia ao estabelecimento prisional e a oportunidade de conversar com profissionais que trabalham naquele contexto. A ausência de experiência prévia ou contato anterior ao sistema prisional foi um elemento recorrente nas declarações dos professores entrevistados. Desse modo, poder visitar e conversar com outros trabalhadores do sistema prisional mostra-se como uma estratégia importante para inserção dos professores naquele contexto.

Outro aspecto marcante observado nas narrativas dos colaboradores foi a falta de conhecimento prévio acerca do perfil dos alunos encontrados no ambiente prisional, abrangendo aspectos relacionados à sua escolaridade, experiências de vida, relações com o mundo do trabalho, competências de leitura e interpretação, bem como aspectos cognitivos relacionados ao processo de aprendizagem. Essa situação demandou a adoção de estratégias pedagógicas que favorecessem a identificação do perfil dos alunos, assim como a implementação de práticas inclusivas que levassem em consideração a heterogeneidade das características das turmas compostas por indivíduos privados de liberdade.

No estado do RS, a provisão de educação formal para pessoas privadas de liberdade é regulamentada pela Resolução nº 343/2018, a qual estabelece diretrizes para a implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA) dentro do sistema estadual de ensino. Os relatos dos professores inseridos no contexto prisional evidenciam que, por consequência, a EPT também assume características pedagógicas que se assemelham às da EJA (Rio Grande do Sul, 2018).

As contribuições dos professores acerca das práticas pedagógicas empregadas no ambiente prisional foram particularmente enriquecedoras, apresentando relevância significativa para o desenvolvimento do produto educacional. Foi destacada a implementação de estratégias pedagógicas que incluem a utilização de materiais multimídia e recursos audiovisuais. Além disso, foi ressaltada de forma enfática a dimensão relacional, destacando a importância de se cultivar relações interpessoais afetuosas com os alunos, considerando-as um elemento crucial para o êxito no desenvolvimento das atividades educativas.

Nessa mesma perspectiva, se enfatizou a importância de abordar os alunos de maneira igualitária e humana. Além disso, se ressaltou a necessidade de evitar qualquer tipo de restrição ou receio no estabelecimento de contato com os alunos, com o propósito de construir confiança no conteúdo desenvolvido em sala de aula. Outro aspecto que se destacou nas narrativas foi a ênfase em questões éticas, evidenciando um compromisso visível em facilitar reflexões e conhecimentos com vistas ao futuro de seus alunos. Mesmo atuando em um ambiente de privação de liberdade, os entrevistados demonstraram um claro desejo de auxiliar os alunos, através da educação, no processo de retorno ao convívio em sociedade.

Algumas narrativas enfatizaram a importância de frequentemente abandonar preconceitos e barreiras pessoais a fim de garantir um trabalho mais eficaz com grupos vulneráveis, como é o caso da população atendida na educação prisional. Também foi destacada a importância de se evitar uma postura de julgamento que se baseie na curiosidade ou na distinção dos alunos com base no tipo de crime que possam ter cometido.

Nessa perspectiva, considerando as contribuições obtidas por meio das falas dos colaboradores, optou-se por fazer um curso básico e introdutório sobre educação profissional no contexto prisional. Desse modo, as pessoas que ainda não estão familiarizadas com autores/as da temática podem adentrar nos assuntos e, posteriormente, se aprofundarem nas pesquisas, caso desejarem. Os materiais selecionados para o curso são aqueles que possuem acesso público, justamente para facilitar o estudo e a distribuição dos conteúdos a mais pessoas.

Apresentação do Curso “Educação Profissional em Contextos Prisionais”

O login e senha são exclusivos de cada aluno, para acesso ao AVA, a partir de um link da Plataforma Moodle, onde o participante poderá interagir com os conteúdos e atividades propostas. Considerando que o curso é do tipo introdutório, os módulos foram pensados com materiais de fácil compreensão.

Ao entrar na página do curso, logo abaixo do cabeçalho, o aluno visualiza uma breve apresentação da proposta e dos pesquisadores envolvidos no estudo, além da ementa do curso. Ainda, no primeiro bloco, está disponível, de forma permanente, um fórum onde os participantes podem compartilhar dúvidas e sugestões. O fórum, enquanto ferramenta de interação, permite que os participantes tenham discussões assíncronas, servindo como central de ajuda para os estudantes e os tutores poderem compartilhar informações.

O segundo bloco, denominado “Apresentações”, propõe estimular os participantes a falarem um pouco de si, apresentando-se e partilhando suas vivências e desafios como professor. Em suas apresentações, os cursistas são convidados a comentar sobre suas formações iniciais e, se possível, sobre seus trajetos na docência até o momento atual. Entende-se que essa é uma rica oportunidade de trocar com os demais participantes, já que poderão interagir e dialogar com comentários nas postagens uns dos outros, enriquecendo, assim, o espaço de formação docente para a EPT. A ferramenta utilizada para facilitar

as apresentações e trocas entre os participantes foi o fórum, do tipo “fórum padrão”, onde os participantes podem iniciar uma discussão a qualquer momento; possibilitando, desse modo, um espaço social para os estudantes se conhecerem. Imagens podem ser anexadas aos *posts*, as quais são exibidas junto às mensagens do fórum.

Posteriormente, no terceiro bloco, tem-se o primeiro módulo de aprendizagem, denominado “Por entre as grades”, onde são apresentadas informações e reflexões sobre a realidade do sistema carcerário, discorrendo-se sobre o perfil da pessoa privada de liberdade, políticas prisionais e, sobretudo, com enfoque à assistência educacional no sistema carcerário. Para contribuir com as reflexões sobre a temática, o bloco traz um vídeo e dois artigos. O vídeo “Perfil da População Carcerária Brasileira” retrata os principais aspectos sobre o perfil das pessoas privadas de liberdade no Brasil, além de aspectos relacionados à seletividade penal e às políticas públicas voltadas a essa população. A entrevista é uma produção da TV Justiça, um canal de televisão do Judiciário Brasileiro e administrado pelo Supremo Tribunal Federal, criada pela Lei nº 10.461/2002.

Ademais, o artigo “Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade”, da autora Elenice Maria Cammarosano Onofre (2015), tece reflexões sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos na prisão, um espaço singular que se propõe a (re)inserir pessoas à vida em sociedade, melhores preparadas para o convívio social e dotadas de conhecimentos, habilidades e valores que, na maioria das vezes, não tiveram assegurados ao longo da vida. Já o artigo “Escola na ou da prisão?”, do autor Elionaldo Fernandes Julião (2016), propõe-se a investir na discussão sobre o papel da educação no sistema penitenciário, mais precisamente sobre a escola localizada no espaço carcerário.

Como atividade avaliativa, optou-se pela ferramenta “Questionário”, a qual permite criar e configurar questionários com questões de vários tipos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência, resposta curta,

entre outras. O tipo de questionário adotado foi o múltipla escolha, como forma de otimizar a dinâmica autoinstrucional do curso. A avaliação é composta por 10 perguntas de múltipla escolha, sendo que cada pergunta apresenta cinco alternativas, das quais apenas uma é considerada correta. O questionário de avaliação foi configurado para que o aluno tenha múltiplas tentativas, com questões embaralhadas e selecionadas aleatoriamente do banco de questões criadas. Cada tentativa é corrigida automaticamente pela plataforma Moodle e um feedback de desempenho, indicando o acerto de respostas, é mostrado ao participante. Foi adotada a mesma dinâmica de utilização de uma atividade avaliativa do tipo questionário, ao final de cada um dos módulos de aprendizagem.

Considerando que o modelo do curso é autoinstrucional, a escolha por atividades de avaliação no formato de questionário foi feita devido à sua flexibilidade e à capacidade de permitir a correção automática. Com isso, cada participante tem a flexibilidade de realizar as atividades e avaliações propostas em cada módulo segundo o seu próprio ritmo. Quando concluídas as atividades, pode emitir seu certificado, sem a necessidade de aguardar a correção ou autorização de um tutor. Além disso, para promover uma interação mais dinâmica e possibilitar a troca de experiências entre os participantes, foram disponibilizados fóruns, os quais não são um requisito obrigatório para a obtenção do certificado.

No quarto bloco, tem-se o segundo módulo de aprendizagem, denominado “Educação Prisional no RS”, onde são apresentadas informações sobre a educação prisional, mais especificamente referentes ao estado do RS. Os materiais disponibilizados nesse bloco referem-se a significativos marcos que ocorreram recentemente no estado.

O primeiro material disponibilizado refere-se ao Plano Estadual de Educação às Pessoas Presas e Egressas do Sistema Prisional, firmado em 2021 entre a Secretaria responsável pela pasta do Sistemas Penal, a Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), a Secretaria da Educação (Seduc) e o

Conselho Penitenciário (Colovini *et al.*, 2022). Embora o Plano não contemple metas específicas para a educação profissional, estabelece ações prioritárias de fomento e fortalecimento de espaços educativos nas prisões gaúchas, além de formalizar atribuições e competências a cada órgão envolvido.

O segundo material diz respeito à Ordem de Serviço nº 01/2021/DTP, publicada também em 2021 pelo Departamento de Tratamento Penal da SUSEPE, que regulamenta o direito à remição de pena das pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos prisionais por meio de práticas sociais, educativas e de leitura (Rio Grande do Sul, 2021). Essa normativa nasceu inspirada na Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, expedida pelo Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2021).

Por último, para pensar no perfil do aluno presente no sistema prisional gaúcho, é apresentado ainda o Boletim Técnico nº 03/2023 sobre a “Oferta de Educação de Jovens e Adultos nas prisões do Rio Grande do Sul”. O material foi produzido pelo Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários (Gitep) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e publicado em 2023.

A atividade de avaliação desse módulo de aprendizagem consiste em um questionário composto por 10 perguntas de múltipla escolha, sendo que cada pergunta apresenta cinco alternativas, das quais apenas uma é considerada correta. De igual forma, cada tentativa é corrigida automaticamente pela plataforma e o participante é notificado quanto ao seu desempenho na atividade.

O quinto bloco apresenta o terceiro módulo de aprendizagem, denominado “Educação e Dilemas”, que, através dos textos propostos, pretende instigar a problematização acerca dos desafios da EPT, as contradições com as quais se defronta na sociedade, e aspectos sobre a atuação docente na perspectiva da EPT. O bloco traz dois artigos para colaborar com a discussão.

O primeiro material trata-se do artigo “Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos”,

de Souza e Rodrigues (2017), no qual os autores destacam e contextualizam historicamente algumas medidas tomadas pelo Estado brasileiro, voltadas para a formação de docentes para atuar na educação profissional, principalmente no século XX. Discutem também os desafios para essa formação no contexto atual. Entre suas conclusões, enfatizam que essa formação, no século passado, foi realizada a partir de cursos emergenciais, rápidos e voltados às exigências do mercado. Já o cenário histórico atual apresenta desafios ainda maiores para a formação inicial e continuada desses docentes, em função da expansão da oferta da educação profissional, das especificidades dessa modalidade e das exigências que estas impõem ao professor que, muitas vezes, nela se insere sem uma base pedagógica que oriente as suas práticas (Souza; Rodrigues, 2017).

Já no artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, Saviani (2009) aborda o tema da formação de professores, inicialmente sob o aspecto histórico, desde a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. E, posteriormente, sob o aspecto teórico, considerando os modelos básicos de formação docente e suas implicações para a formação em diferentes níveis (Saviani, 2009).

Novamente, após a leitura dos materiais propostos, os alunos são direcionados a uma atividade avaliativa, em formato de questionário, composta por 10 perguntas de múltipla escolha, sendo que cada pergunta apresenta cinco alternativas, das quais apenas uma é considerada correta.

Posteriormente, ao aprofundar em algumas leituras e reflexões sobre a EPT e sobre o sistema carcerário brasileiro, além de peculiaridades do RS, o sexto bloco, denominado “Para (não) encerrar”, propõe um espaço de compartilhamento entre os participantes, de escritas sobre a docência em contextos prisionais. A escrita é também uma ação que gera reflexão sobre as práticas de ensino e produção da subjetividade docente. Os participantes são estimulados a registrarem suas impressões e relatos, com base nos textos sugeridos ao longo

do curso, mas trazendo principalmente as suas vivências dentro ou fora do sistema prisional. Considerando que alguns participantes possuem pouca ou nenhuma experiência no sistema prisional, as experiências compartilhadas podem ser fonte de grande aprendizagem e reflexão.

A ferramenta de interação selecionada é o fórum, devido à sua capacidade de facilitar discussões assíncronas entre os participantes. Importante ressaltar que a atividade em questão não possui caráter avaliativo para a obtenção de certificado, sendo denominada como “Fórum Colaborativo”. Sua principal finalidade é servir como um espaço para compartilhamento de escritas, funcionando como um mural para que os participantes possam interagir por meio de comentários nas postagens uns dos outros.

O sétimo e último bloco, denominado “Agradecimentos”, traz uma mensagem de encerramento e agradecimento pelas interações dos participantes no espaço coletivo de formação e de construção do conhecimento. Com o propósito de colher feedback contínuo em relação à proposta de formação, os participantes realizarão uma avaliação do curso, antes de concluírem suas atividades no AVA. As avaliações servirão como base para eventuais ajustes no curso, sempre que se identificar a necessidade de aprimoramento.

Aos participantes que alcançarem um desempenho mínimo de 70% nas atividades de avaliação do curso, será concedida a emissão automática de um certificado de participação, na ferramenta específica para essa finalidade, disponibilizada logo após a avaliação do curso. A proposta é que os participantes sejam certificados pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), atendendo aos requisitos estabelecidos para a oferta de um Curso de Extensão.

Por fim, ao término do curso, é disponibilizado um espaço destinado à indicação de materiais complementares, como artigos, vídeos e legislações relacionados ao conteúdo do curso. Esse espaço foi concebido para permitir que os interessados na temática possam aprofundar seus estudos, fornecendo recursos adicionais de aprendizagem.

Considerações Finais

A avaliação do curso foi realizada pela banca de avaliação da Dissertação e do Produto Educacional resultantes desta pesquisa em 2023. As observações apresentadas pelos avaliadores consideraram o curso apto a ser disponibilizado à comunidade. A elaboração do curso foi avaliada como uma prática bem-sucedida, capaz de traduzir, de maneira eficiente, a resposta a lacunas identificadas ao longo da pesquisa. Esse esforço resultou em uma solução prática para contribuir com o desenvolvimento da educação profissional em contextos prisionais, tal como objetivava a pesquisa. Além disso, possibilita disseminar o conhecimento desenvolvido para além dos limites da comunidade acadêmica, alcançando um público mais amplo ao oportunizar formação continuada especialmente a professores, mas também a outros profissionais que atuam no contexto das políticas prisionais.

Como ferramenta para o constante aprimoramento do curso, todos os participantes serão convidados, ao término das atividades, a realizar uma avaliação abrangente antes de receberem o certificado de conclusão. Com base nas análises das avaliações fornecidas pelos participantes, o curso passará por ajustes sempre que necessário. Para facilitar esse processo contínuo de avaliação, implementou-se uma ferramenta permanente de coleta de feedback configurada em formato de formulário. Essa ferramenta foi desenvolvida utilizando-se o Google Forms, proporcionando uma organização eficiente e uma análise facilitada das respostas dos participantes.

Considerando as falas dos colaboradores, foi percebido pouco ou nenhum contato prévio dos professores com o contexto prisional. Esse aspecto inspirou a criação de um curso de natureza introdutória, no qual os módulos foram elaborados com materiais de fácil compreensão. Essa abordagem teve o propósito de encorajar os participantes a se familiarizarem com a temática da educação

profissional em contextos prisionais e, ao mesmo tempo, instigar aqueles que despertarem maior interesse a aprofundar seus estudos na área.

Inicialmente, o curso foi configurado na plataforma Moodle, porém, planeja-se futuramente transformá-lo em um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) para facilitar a sua divulgação e torná-lo amplamente acessível ao público externo e à comunidade em geral. Essa próxima edição poderá abordar a educação prisional de maneira mais abrangente, com a intenção de alcançar também os professores dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJAs), que são vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação e à Secretaria Estadual de Educação. Há ainda a possibilidade de estender essa edição do curso a outros profissionais que atuam no contexto prisional, como psicólogos, assistentes sociais, advogados, agentes penitenciários e agentes penitenciários administrativos, bem como a estudantes e outras pessoas interessadas no tema da educação prisional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods & Research**, Thousand Oaks, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.461, de 17 de maio de 2002. Acrescenta alínea ao inciso I do art. 23 da Lei nº 8.977, de 6 de janeiro de 1995, que dispõe sobre o Serviço de TV a Cabo, para incluir canal reservado ao Supremo Tribunal Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**: área 46: ensino. Brasília: MEC; Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: IFF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2023.

COLOVINI, C. E. *et al.* Políticas de tratamento penal no Sistema Prisional do Rio Grande do Sul. In: HAUSCHILD, M. L.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, W. M. **Teoria e prática de políticas penais, socioeducativas e de direitos humanos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Paixão Editores, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória: IFES, 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento2018>. Acesso em: 06 dez. 2022.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso em: 04 out. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGNAGNAGNO, C. C.; RAMOS, M. P.; OLIVEIRA, L. M. P. Estudo sobre o uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da UNIFESP. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 507-516, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOODLE. **Sobre o Moodle**. [S. l.], 2023. Disponível em: www.moodle.org. Acesso em: 29 set. 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto Alegre: Porto, 1999.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. Acesso em: 08 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEEd nº 334/2016. Dá outras providências. Porto Alegre: CEED, 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17154851-20181010120219resolucao-0343.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários. **Ordem de Serviço nº 01/2021/DTP**. Regulamenta o direito à remição de pena das pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos prisionais por meio de práticas sociais, educativas e de leitura. Porto Alegre: SUSEPE, 2021. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1638293977_Ordem_de_servico_01.2021_DTP.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>. Acesso em: 15 nov. 2022.

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

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários. **Boletim Técnico nº 03/2023**. Oferta de Educação de Jovens e Adultos nas prisões do Rio Grande do Sul. Pelotas: UCPEL; GITEP, 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//boletim-tecnico-2023003-educacao-e-sistema-prisional-do-rs-marco-2023.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAPÍTULO 3

O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA¹

Eunir Augusto Reis Gonzaga
Vanessa Cristina Tavares da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-436-2

Introdução

Os órgãos e autarquias públicas do poder Executivo planejam e desenvolvem ações de formação e desenvolvimento profissional, que possibilitam aos(às) servidores(as) efetivos(as), do seu quadro de pessoal, melhor desempenho e bem-estar no exercício de suas atividades.

Segundo a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 69, de 13 de julho de 2021, define-se como uma ação de capacitação:

“atividade de aprendizagem estruturada que busca impulsionar o desempenho competente da atribuição pública em resposta a lacunas de *performance* ou a oportunidades de melhoria descritas na forma de necessidades de desenvolvimento, realizada em alinhamento aos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento assertivo de competências” (Brasil, 2021).

Investir nos recursos, ou melhor, nos talentos humanos de uma organização é prezar pelo melhor desempenho institucional e qualidade de vida dos membros. Como pontuado por Silva (2018); “ressalta-se que o quadro de pessoal possui papel primordial, uma vez que realiza o papel estratégico nas orga-

¹ O presente trabalho foi aceito para publicação nos Anais do “V Congresso Brasileiro de Educação a Distância (CONBRAED)”

nizações”. Na mesma linha de raciocínio, se referindo à Educação à Distância (EaD), Dall’igna, Espanhol e Souza, (2016) afirmam que “a EaD chegou para contribuir nessa hercúlea tarefa de repassar conhecimento a esse contingente essencial para boa prestação de serviços públicos”.

“Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da EaD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos pode representar uma ferramenta estratégica para aprendizagem organizacional promovendo o desenvolvimento de competências coletivas pela promoção de competências individuais e a otimização da utilização de recursos para esta finalidade, sobretudo frente às severas restrições financeiras” (Bernardo, 2015).

Nesse ínterim, e analisando a última década na história da humanidade, na qual ocorreu uma pandemia devido à disseminação do vírus SARS-CoV-2, popularmente denominada Covid-19, surgiram alguns questionamentos norteadores: as ações de capacitação foram ofertadas em formato presencial e, devido à pandemia, passaram a ser remotas? Após o término do período pandêmico, houve um aumento na oferta de cursos de capacitação em formato EaD? Estes inquéritos foram pesquisados no escopo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que por meio de sua Divisão de Capacitação (DICAP) e de seu Centro de Educação à Distância (CEAD) ofertam cursos de capacitação, direcionados aos(as) seus(suas) servidores(as), para progressão de carreira e desenvolvimento qualitativo de suas atividades laborais.

O propósito do trabalho foi apresentar um ensaio, com vistas ao construto de uma nova metodologia, para se analisar as ações ofertadas para capacitação de servidores, especialmente ao se equiparar as modalidades de realização entre EaD e presencial, permitindo mensurar também o impacto da pandemia de Covid-19 na disponibilização destas ações. Para tal, foi necessário acessar o portal de divulgação de ações de capacitação da UFU, que possui acesso aberto, facilitando a localização das informações sobre as ações. Definiu-se o Google Planilhas como instrumento de organização e tabulação de dados, sendo uma ferramenta intuitiva, de acesso gratuito, com compartilhamento em nuvem entre os(as) pesquisadores(as), permitindo o acesso em diferentes aparelhos mesmo em locais distintos.

A análise proposta acima contempla o quantitativo e percentual de ações ofertadas anualmente, a proporcionalidade segundo modalidade de oferta (presencial ou on-line), categorias contemplando as temáticas centrais de cada ação, como também a possibilidade de investigar criticamente os padrões ou alterações que decorrem de suas ofertas.

Assim, essa pesquisa foi dividida em quatro seções. Na primeira, trata-se de uma contextualização sobre a importância das capacitações para a gestão eficiente e eficaz na prestação de serviços institucionais, considerando o arcabouço legal e a literatura correlata. Na segunda seção foram apresentados os materiais e procedimentos utilizados no ensaio metodológico para se avaliar as ações supracitadas. A terceira seção busca apresentar os resultados das análises das capacitações ofertadas a servidores efetivos da UFU, durante o período de 2019 a 2024. Por fim, a quarta seção aponta as principais tendências e a premissa do presente trabalho, explícita em seu título.

Desenvolvimento

Alocada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) da UFU, a DICAP é a unidade responsável por planejar e desenvolver ações de formação e desenvolvimento profissional, que possibilitem aos(as) servidores(as) efetivos(as) da instituição melhor desempenho e bem-estar no exercício de suas atividades.

No período compreendido pelos anos de 2019 a 2024, a DICAP ofertou, em média, 46 ações de capacitação por ano para servidores(as) da Universidade. Foram elencadas e catalogadas as ações de formação e desenvolvimento promovidas, neste intervalo temporal, que foram divulgadas no sítio eletrônico da divisão². Seguindo o objetivo do trabalho, elencaram-se também as informações a partir da leitura do detalhamento de cada ação, coletando os seguintes dados: título, ano de oferta, modalidade (*on-line* ou presencial), classificação sobre a temática abordada (saúde e bem-estar; informática; administração; edu-

² <https://progep.ufu.br/capacitacao/acoes-oferecidas-dicap>

cação; e outros), número de vagas, carga horária e endereço eletrônico para divulgação.

Com a posse dados supracitados, utilizou-se, como instrumento para organização a ferramenta Google Planilhas, por meio da qual foi possível desenvolver uma base de dados, estruturando planilhas distintas e interconectadas, onde cada informação elencada corresponde a uma coluna da tabela, e cada linha a uma ação específica. Desta forma, possibilitou-se a tabulação e análise dos dados.

Na primeira planilha, foram contabilizadas as ações promovidas, anualmente, com detalhamentos de interesse sobre cada ação. Em seguida, criou-se uma tabela dinâmica na segunda planilha, através da qual foi possível contabilizar desde a carga horária total até o quantitativo de vagas disponibilizadas aos(as) servidores(as). Já a terceira planilha foi utilizada para classificar as principais temáticas abordadas por cada curso. Por fim, uma quarta planilha foi gerada com o objetivo de percentualizar as modalidades ofertadas, considerando como objeto de interesse o aumento (ou redução) anual dos cursos na modalidade EaD, com vistas à proposição de indicadores para monitoramento.

Assim, o procedimento metodológico proposto para o presente trabalho permitiu conhecer melhor o contexto contemporâneo da oferta de cursos de capacitação, para que os(as) servidores(as) públicos possam melhorar a prestação de seus serviços, juntamente com a qualidade de vida no seu ambiente de trabalho. A montante, foram categorizadas as principais temáticas ofertadas pela PROGEP da UFU. Dependendo da vocação e também do local onde o órgão público está instalado, essa definição permite capacitar adequadamente o quadro de pessoal dos órgãos e autarquias.

À jusante, foram elencadas as capacitações considerando suas ofertas, nas modalidades *on-line* e presencial. Apesar de serem previstos um maior número de cursos presenciais, antes do período pandêmico, essa informação pôde ser confirmada a partir da nossa proposta metodológica. Entretanto, o resultado almejado a partir do presente trabalho foi identificar se há um novo padrão de oferta de cursos de capacitação, no qual cursos *on-line* passaram a ser ofertados

com maior frequência após a pandemia de Covid-19, impactando a cultura institucional e coadjuvando com a implementação da EaD na instituição.

Resultados e Discussão

Como visto, a DICAP e o CEAD da UFU ofertam cursos de capacitação, direcionados aos(as) seus(suas) servidores(as), para progressão de carreira e desenvolvimento qualitativo de suas atividades laborais. As ações desenvolvidas sob essa ótica contribuem não apenas com cada indivíduo, mas também com a qualidade dos serviços ofertados pelos órgãos e autarquias públicas. É preciso refletir sobre “a importância da capacitação contínua dos servidores públicos como um meio para garantir uma gestão pública eficiente e responsável” (Amaral, 2023).

De fato, a eficiência na prestação de serviços e a eficácia na entrega dos trabalhos desenvolvidos são dois dos pilares que justificam a capacitação do quadro de pessoal. Daí o propósito de se elaborar o presente estudo, que é analisar, proporcionalmente, a oferta de cursos presenciais e na modalidade *on-line*, contemplando o impacto da pandemia de Covid-19 na oferta de capacitações EaD.

Metodologicamente, foram elencados os cursos ofertados no período de 2019 a 2024, publicados no catálogo de capacitação da Universidade. Desta forma, ao observar o quantitativo de ações de capacitação e aprimoramento dos(as) servidores(as) anualmente, foi possível notar padrões de ofertas e observar os impactos dos fenômenos que podem alterá-los, no caso deste trabalho, uma pandemia global que exigiu o distanciamento social como segurança, mas permanência de atividades da autarquia para que se cumprisse sua função. A partir dos dados contidos na Tabela 1, que quantifica as ações e as qualifica em remotas ou presenciais, foi possível perceber a busca da unidade responsável em “adaptar-se”, evitando a descontinuidade temporária na oferta das ações.

Tabela 1 - Número de ações de capacitação promovidas no período 2019-24 pela UFU.

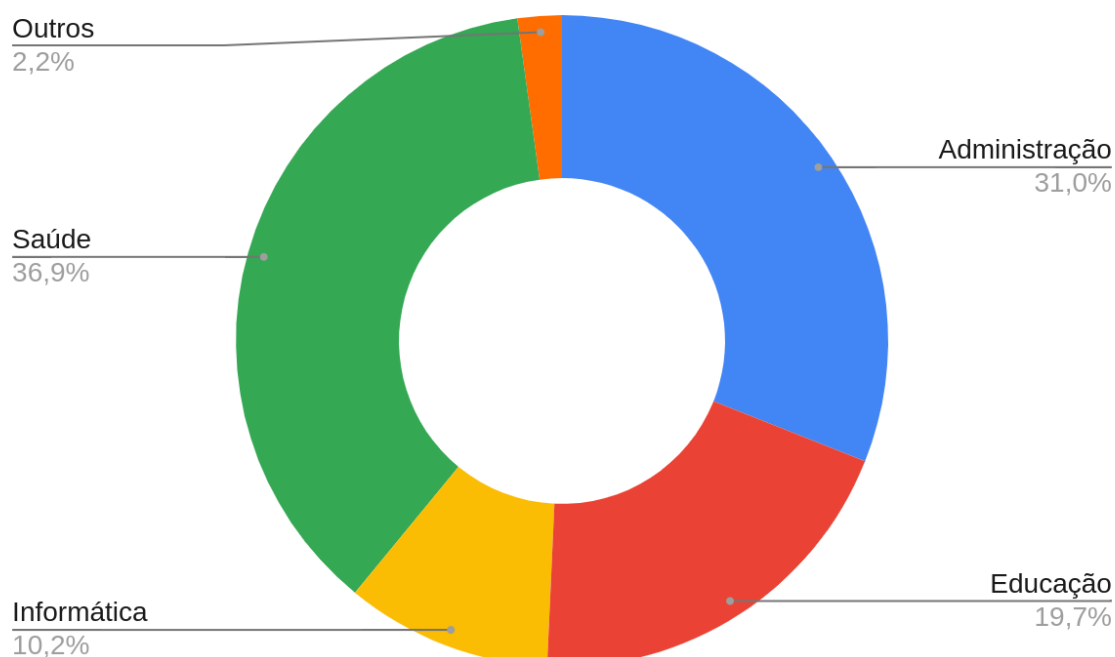
Ano	Ação on-line	Ação presencial	Nº de Capacitações
2019	9	71	80
2020	20	2	22
2021	38	0	38
2022	31	15	46
2023	14	33	47
2024	12	29	41
Total	124	150	274

Fonte: Os Autores

Sendo assim, no período pandêmico, as ações de capacitação, em um primeiro momento, apresentaram uma redução, sendo que em 2019 ocorreram 80 ações, ao passo que, em 2020, foram disponibilizadas 22 ações, majoritariamente na modalidade on-line. Já no ano de 2021 (segundo ano de vigência da pandemia), todas as 38 ações foram integralmente on-line. No entanto, com o retorno das atividades presenciais, em 2022, respeitando-se o distanciamento social e adotando medidas sanitárias individuais (uso de máscaras, álcool em gel, etc.), vê-se a retomada de capacitações na modalidade presencial (15), mantendo ainda o predomínio de atividades remotas (31). Importante ressaltar que, nos anos 2023 e 2024 o padrão se inverteu, ou seja, foram ofertadas mais ações presenciais (33 e 29) em relação às on-line (14 e 12). Ademais, é possível notar que ocorreu uma diminuição na quantidade de capacitações ofertadas, ao se comparar o período anterior à pandemia.

No intuito de instrumentalizar o presente trabalho, foram definidas as temáticas centrais das ações (Figura 1), o que permitiu elencar as principais demandas da instituição, para melhorar o desempenho e bem-estar dos(as) servidores(as) no exercício das atividades profissionais diárias.

Figura 1 - Principais temas abordados nos conteúdos programáticos das capacitações.



Fonte: Os Autores

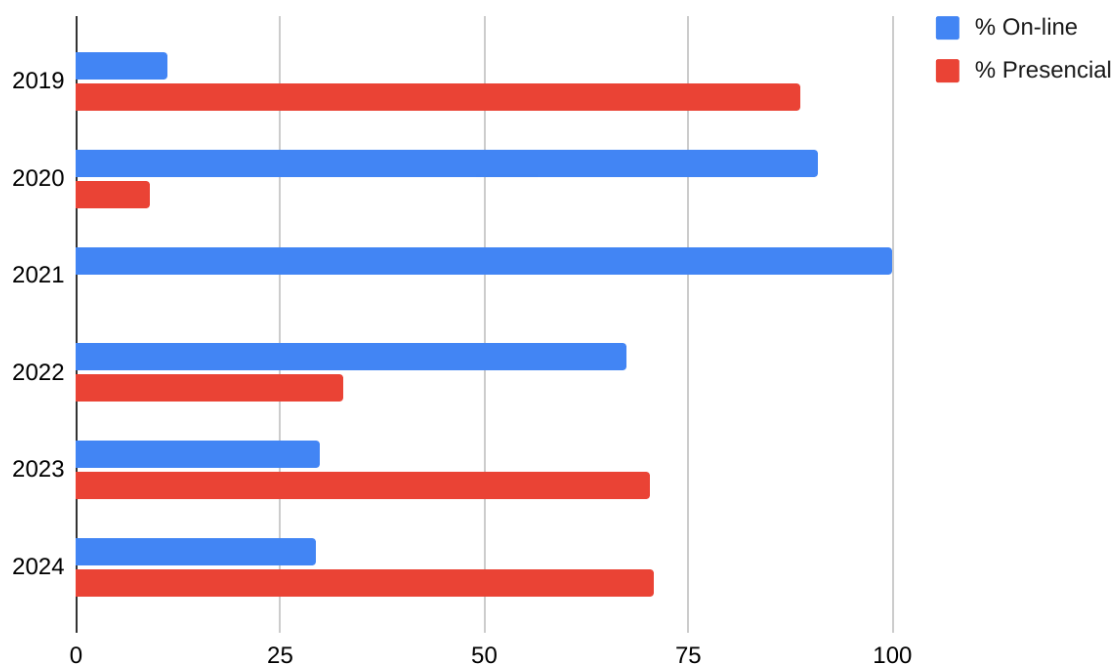
Dentre as temáticas centrais das capacitações, ressaltou-se saúde (36,9%) e administração (31%), subseguidas por educação (19,7%), informática (10,2%) e outros (2,2%). De fato, é esperado que sejam ofertados diversos cursos na área de administração e educação, pois o público-alvo das ações são justamente profissionais que atuam como Técnicos(as) Administrativos em Educação (TAE). Além disso, majoritariamente seus trabalhos são executados por meio de diferentes sistemas informacionais, com destaque à plataforma do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do Governo Federal, o que justifica os cursos na área de informática.

Entretanto, é preciso refletir a respeito do predomínio dos cursos na área de saúde. De qual saúde estamos falando? Saúde coletiva? Saúde do trabalhador? Adoecimento psíquico, por eventual insalubridade no ambiente de trabalho? Existem diversas possibilidades, que cabem ser investigadas em estudos posteriores, o que corrobora com o pensamento de Stassum e Wippel (2013), ao

“evidenciar que, quanto menos qualificados para desempenhar sua atividade, maiores as chances de apresentarem algum sofrimento de ordem psicológica. Assim, investir continuamente na capacitação dos servidores é também uma forma de zelar por sua saúde”.

O contexto acima traz detalhamentos sobre os objetos de análise do presente estudo. O objetivo principal foi analisar, dentre os cursos ofertados, qual a percentualidade entre os que ocorrem presencialmente, e aqueles que foram concebidos na modalidade EaD, tanto originalmente como também adaptados naquela conjuntura, devido à pandemia recente. Desse modo, a Figura 2 nos permite comparar, anualmente, a oferta de cursos on-line proporcionalmente aos cursos presenciais.

Figura 2 - Comparativo anual entre cursos ofertados nas modalidades presencial e on-line.



Fonte: Os Autores

Até o ano de 2019, havia um padrão em que apenas 11,25% das ações eram desenvolvidas à distância. No ano de 2020 iniciou-se o período pandêmico no Brasil, mais especificamente no mês de março. Neste ano, apenas dois

curso presenciais foram realizados nos meses de janeiro e fevereiro. No ano seguinte, em 2021, 100% dos cursos ocorreram à distância. Alguns, que eram presenciais, puderam ser ofertados nessa modalidade, e novos cursos surgiram para atender à nova realidade.

No ano de 2022, começou outro período da pandemia de Covid-19, logo após o período de *lockdown*. Ao passo que, durante o *lockdown*, as pessoas foram instruídas a ficarem em casa, evitando ao máximo quaisquer deslocamentos desnecessários, o que poderia ocasionar o adoecimento e sua morte, o período seguinte foi marcado pelo distanciamento social. As pessoas passaram a usar, quando conscientizadas, máscaras descartáveis, álcool em gel e respeitaram o mínimo de distanciamento social em suas atividades. Na Universidade, as aulas passaram a ser híbridas, com parte dos estudantes em casa e os demais na instituição. O mesmo ocorreu com os trabalhos administrativos, um formato em que parte dos(as) servidores(as) atuava presencial e os demais atuavam remotamente, com revezamentos na escala de trabalho. Desta feita, em 2022 foram ofertados 67,39% de cursos *on-line*, com a presença de 32,61% na modalidade presencial, respeitando as diretrizes do Comitê de Monitoramento à Covid-19³ da UFU.

No período pós-pandemia, mais especificamente nos anos de 2023 e 2024, ocorreu uma inversão nas modalidades de ofertas, com relação ao cenário de 2022. A Figura 2 nos mostra que, neste novo período, em média, 70,47% dos cursos foram oferecidos na modalidade presencial, após a pandemia de Covid-19. Surge, portanto, um novo padrão, em que 29,53% dos cursos, anualmente, são ministrados em formato remoto.

Trata-se, por conseguinte, de uma nova tendência, que pode ter surgido devido ao contexto de calamidade em saúde pública. Variando de 11,25% no ano de 2019 para 29,27% em 2024, é possível criar um indicador de acompanhamento, que permita analisar os anos vindouros, de forma a esclarecer se, de

³<https://comunica.ufu.br/noticias/2022/03/comite-de-monitoramento-covid-19-publica-4a-edicao-do-protocolo-de-biosseguranca>

fato, a pandemia trouxe uma nova cultura organizacional dentro das instituições de ensino, pesquisa e extensão. Daí o título do presente texto contemplar uma proposta metodológica para acompanhamento da capacitação do quadro de pessoal em diferentes organizações, com vistas a corroborar com o seu planejamento institucional.

Conclusão

O procedimento metodológico proposto neste ensaio permitiu compreender um dos impactos da pandemia oriunda da disseminação do vírus SARS-CoV-2 nos espaços ecúmenos, tendo como objeto de análise o catálogo de cursos de capacitação ofertados pela UFU.

De fato, os períodos de distanciamento social, como estratégia para monitoramento e controle dos casos de Covid-19, foram responsáveis pelo aumento da oferta de cursos na modalidade à distância. Novos cursos foram pensados nesse formato, como também cursos presenciais já ofertados, quando possível, migraram para o formato remoto. Na UFU, especificamente no ano de 2019, foram ofertadas um total de 80 capacitações, sendo que 11,25% dos cursos ocorreram à distância. Em comparação com o ano de 2024, foram ofertadas um total de 41 capacitações, sendo que 29,27% dos cursos ocorreram à distância.

Trata-se, portanto, de uma tendência que precisa ser analisada criteriosamente por parte dos gestores responsáveis pelas unidades ofertantes das capacitações nos órgãos públicos, otimizando recursos e contemplando essa nova cultura organizacional que surgiu na contemporaneidade.

Referências

AMARAL, R. G. do. RESPONSABILIDADE ADMINISTRATIVA NA GESTÃO PÚBLICA E A CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS. **Revista Base Científica**, [S. l.], v. 2, 2023. DOI: 10.52832/rbc457. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/base/article/view/457>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BERNARDO, E. R. de S. **O uso do EaD na capacitação continuada de servidores numa instituição de ensino.** João Pessoa, 2015.

BRASIL. **Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 69**, de 13 de julho de 2021. Diário Oficial da União. p. 12. 03 fev 2021. Seção 1, pt.

DALL'IGNA, S. M.; SPANHOL, F. J.; DE SOUZA, M. V. EaD na Formação e Capacitação de Servidores Públicos e da Segurança Pública - Reflexões. **Criar Educação**, 2016.

SILVA, G. S. da. Programa de capacitação de servidores e sustentabilidade: uma análise na Universidade Federal do Tocantins, Brasil. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 5, n. 11, p. 859-870, 2018.

STASSUN, C. C. S.; WIPPEL, F. Avaliação de desempenho e capacitação contínuos no serviço público: avanços da política de RH na administração pública de uma prefeitura do alto vale do Itajaí-SC. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 41, 2013.

CAPÍTULO 4

LITERATURA E ESCOLA: DOS CLÁSSICOS ÀS PLATAFORMAS DE ENSINO CONTEMPORÂNEAS

Fabia Vaniz de Oliveira Haas

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-3

Introdução

O ato de ler para muitos estudantes inicia a partir do ingresso no espaço escolar. A escola, nesse sentido, deve apresentar o universo multicultural da leitura de acordo com o contexto deste leitor em formação, que começa uma longa caminhada de descobertas, reflexões e transformações. Desta forma, quando a prática da leitura de textos literários nasce a partir da realidade do aluno, despertar o interesse do estudante pela literatura e apontar caminhos possíveis para a formação de uma identidade leitora se tornam ações possíveis na escola.

O texto literário pode ser um convite para o estudante fazer uma leitura do mundo em que vive e conhecer novas realidades diferentes da sua e, na diferença, encontrar situações vivenciadas por ele também. Além disso, o texto literário pode lhe apresentar conhecimento, pode lhe oportunizar reflexões individuais e discussões em grupo, pode construir ou desconstruir pontos de vista, pode ajudar a materializar através da linguagem o seu mundo e o mundo do outro.

A partir do trabalho com o texto literário, a escola possibilita ao estudante o contato com a cultura letrada e a apropriação da língua. Assim o ambiente es-

colar se torna espaço democrático para o acesso à arte literária, que é subjetiva e pode resultar não só em fruição, mas também em reflexões e sentimentos que contribuem com o desenvolvimento individual do estudante e sua participação no espaço social.

Uma obra clássica da literatura ou até mesmo uma adaptação pode desencadear relações com fatos da atualidade, principalmente se o professor relacionar o texto canônico com elementos mais próximos do interesse do estudante: uma música, um vídeo, um jogo. Portanto, a leitura desse tipo de texto possibilita a descoberta de realidades e culturas diversas que ampliam a compreensão do cotidiano do estudante por trazerem temáticas que não se esgotam ao tratar de assuntos do imaginário coletivo.

Acerca dessa lógica, as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia das pessoas e podem ser ferramentas para práticas de leitura de textos literários. Com a pandemia do Coronavírus, a utilização de espaços virtuais de aprendizagem se tornou uma realidade frequente em algumas escolas. A plataforma Google Sala de Aula foi um dos muitos recursos contemporâneos que ofereceu possibilidades diversificadas para aprender no período em que não era possível ir à escola presencialmente. Nesta plataforma, professores e alunos puderam interagir de maneira autônoma e dinâmica mesmo estando a distância.

Além desta ferramenta, ao utilizar o espaço virtual de aprendizagem Google Sala de Aula, as demais ferramentas do Google para Educação podem ser empregadas para aproximar o aluno da literatura de forma autônoma a partir dos gêneros digitais. Essas alternativas do uso das tecnologias digitais devem continuar presentes nas práticas pedagógicas, pois os estudantes estão imersos em meios digitais na atualidade.

O presente artigo, além de buscar justificativas para a importância do texto literário e dos clássicos da literatura para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, busca apresentar sugestões de tarefas baseadas na leitura da adaptação de Walcyr Carrasco do livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo, a

partir das ferramentas Google para Educação no formato de ensino a distância. Certamente, todas as sugestões apresentadas podem ser adaptadas a outras plataformas digitais de aprendizagem conforme a conveniência de cada docente.

A Importância do Texto Literário e da Obra Clássica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Antes de entrar na escola, o aluno conviveu, trocou experiência, foi sujeito de ações construídas no lugar onde vive e dele recebeu influência. Portanto, a escola precisa considerar que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.09).

Neste sentido, buscar compreensão para o contexto em que o aluno está inserido e ampliar o repertório de possibilidades de realidades passa pelo ato da leitura. Para Martins (1988, p.25) “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem”. Desta forma, a leitura é prática social, pois oportuniza ao leitor a construção de significados daquilo que está à sua volta e o torna protagonista de sua história através das informações, reflexões e sensações obtidas por meio do ato de ler.

Com a ascensão das tecnologias da informação e comunicação, a prática da leitura ampliou a forma e o conteúdo de sua ação, visto que diversos são os gêneros textuais e as formas de acesso e compartilhamento. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas de linguagem da atualidade “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 70).

No Ensino Fundamental, anos finais, de acordo com a BNCC, o texto literário está vinculado ao campo artístico-literário que busca

possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 138).

Na atualidade, portanto, a variedade de gêneros textuais é extensa e cada um possui a sua importância devido a sua função social, que precisa ser amplamente abordada pela escola para que o aluno compreenda a materialidade da linguagem presente na sociedade. No entanto, “a literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene” (COMPAGNON, 2009, p.55).

O trabalho com o texto literário se torna importante, pois, através dele, o leitor em formação pode distrair-se, socializar-se, comunicar-se, organizar-se. Ele pode também buscar conhecimento, apresentar suas ideias ou tornar-se introspectivo e buscar autoconhecimento, pois “a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT, 2009, p. 73). Sendo assim, a literatura apresenta ao estudante um caminho para autodescobrir-se a partir de reflexões sobre si mesmo na sua individualidade, que pode ser descoberta no reconhecimento de outras individualidades.

O texto literário, segundo Antonio Candido (2011, p. 182), tem papel humanizador, pois “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, à sociedade e aos semelhantes”. Portanto, a leitura de obras literárias conduz o leitor ao reconhecimento daquilo que o faz humano através do ponto de vista

do texto e o leva a avaliar, ampliar, afirmar ou reconfigurar seu modo de ver o mundo.

Além disso, Cosson (2017, p.278) afirma que “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Nessa perspectiva, o texto literário precisa estar presente na sala de aula nas práticas de leitura, pois

a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2017, p. 185).

Tendo em vista que a apresentação do texto literário ao estudante acontece na maioria das vezes na escola, é nesse espaço que ocorre a resignificação de sentido e o enriquecimento da bagagem cultural trazida pelo docente ao poder ter a oportunidade de construir e compartilhar conhecimento através da literatura.

Ao trabalhar o texto literário, a escola contribui com o acesso à cultura letrada dos estudantes, que têm por direito recebê-la. Assim, de acordo com a afirmação de Castrillón (2011, p. 16), a leitura “é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre”.

Sendo a leitura um ato político, uma obra clássica em literatura, conforme Calvino (2007, p. 11), “é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Neste sentido, a relevância de trabalhar com o texto literário nas séries finais do Ensino Fundamental se intercala à importância dos alunos conhecerem os clássicos da literatura universal. Para Machado (2009, p. 13), a leitura dos clássicos pode iniciar com adaptações que propiciam o primeiro encontro e é possível que esse contato “possa equivaler a um convite para posterior exploração de um território muito rico, já então na fase da leitura por conta própria”.

Enredos e personagens de obras clássicas da literatura muitas vezes aparecem em filmes, séries, músicas, jogos e em outros livros apresentando intertextualidade. Kristeva (1974, p. 64) afirma que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. A partir dessa premissa, percebe-se a rede de conhecimentos, de informações e de sentimentos construídos através do ato de ler o texto literário, que poderá despertar no aluno uma ressignificação da leitura realizada e uma compreensão do mundo à sua volta.

A escola, então, precisa apresentar esse repertório cultural universal do qual esse texto literário faz parte, pois “toda vez que uma obra aborda uma das grandes questões com as quais somos confrontados, adquire um alcance geral que explica o interesse que se dispensa a ela” (JOUVE, 2012, p. 124).

Colomer (2017) afirma que existem três razões para o acesso a obras de tradição literária, entre elas os clássicos: o enlace entre os leitores, o enlace entre as obras e o enlace entre os níveis culturais.

O texto literário pode servir para “compartilhar referências linguísticas, artísticas e culturais” (COLOMER, 2017, p. 128) entre gerações. Ainda, segundo a autora, os clássicos da literatura oferecem enlace entre leitores, pois apresentam “força intelectual, emotiva e estética” (COLOMER, 2017, p. 128), que muitas vezes produtos culturais da atualidade, como os textos que priorizam imagem e áudio e que circulam nas redes sociais, podem não apresentar. Também destaca as obras clássicas como uma representação coletiva que favorece a coesão social contra o crescente individualismo urbano atual que fragmenta a vida social, mas afirma que:

A existência de uma representação coletiva não implica na uniformização, mas sim a possibilidade de se incluir a construção dos círculos a que pertence cada indivíduo, desde seu vínculo com a comunidade mais imediata até seu sentimento de ser parte da humanidade com acesso à arte universal (COLOMER, 2017, p.128).

Colomer (2017) defende a leitura dos clássicos, pois eles favorecem o enlace entre as obras. Segundo a autora, a tradição literária oferece obras que

se “perpetuam por seu maior potencial artístico e por apresentarem recursos comuns que foram utilizados incessantemente nas obras escritas ao longo do tempo” (COLOMER, 2017, p. 129). Assim sendo, as obras clássicas podem ser aproveitadas pelas novas gerações para conhecer “a reflexão de que a humanidade fez sobre si mesma e sobre o mundo” (COLOMER, 2017, p. 129).

Os clássicos, de acordo com Colomer (2017), têm a “capacidade de dar sentido de hierarquia entre os níveis de elaboração e significado dos produtos culturais”. Neste contexto, o enlace entre níveis culturais é a terceira razão para a leitura de obras clássicas. Em tempos de surgimento de diferentes produtos culturais, os clássicos seriam uma oposição à “tendência atual de nivelar, a um mesmo plano, promovida pelo consumo indiscriminado de produtos muito diferentes” (COLOMER, 2017, p. 130).

As justificativas apresentadas para o trabalho com o texto literário e a leitura da obra clássica literária para a formação do leitor que está nos anos finais do Ensino Fundamental precisam estar presentes no planejamento escolar e na escolha das leituras realizadas pelos estudantes. Sendo assim, formar leitores críticos envolvidos socialmente com o contexto em que vivem e aptos a trilhar novos caminhos literários com autonomia e interesse são ações necessárias no ambiente escolar.

A Adaptação da Obra Clássica *Os Miseráveis* e o uso das Ferramentas do Google para Educação

Os miseráveis, de Victor Hugo, é um livro que possibilita várias relações com a contemporaneidade. Fome, desigualdade, direitos humanos, criminalidade, prostituição e abandono infantil são assuntos que podem ser discutidos com os alunos, além da análise dos aspectos estéticos da arte literária encontrados na obra.

Jean Valjean, o protagonista do romance, depois de cumprir pena com trabalhos forçados por quase vinte anos, desacreditado em conseguir uma vida

melhor, consegue transformar sua forma de ver o mundo, após receber um ato de generosidade. A história de Valjean é interligada pela história de outras personagens, entre elas Fantine, Cosette e Marius. O espaço e tempo da obra, a França do século XIX, também oferecem condições para análise das ações das personagens e de elementos que compõem a trama.

Os miseráveis, publicado em 1862, foi adaptado diversas vezes para o cinema, o teatro, a televisão e a literatura. O escritor brasileiro Walcyr Carrasco adaptou a obra francesa para leitores juvenis e buscou manter as características da história original em relação à perspectiva do narrador, do envolvimento das personagens e das possíveis sensações suscitadas no leitor. O texto escrito por Carrasco é um excelente material para apresentar a obra clássica aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, a partir de elementos próximos ao cotidiano do estudante, como uma música, um jogo, um vídeo ou uma notícia, a sala de aula pode tornar-se um ambiente onde é possível conduzir o aluno-leitor a conhecer o clássico da literatura universal.

Além de utilizar produtos de referência cultural dos alunos, a escola pode aproveitar as tecnologias digitais como aliadas nas práticas de leitura de obras clássicas da literatura. A pandemia do Novo Coronavírus levou professores e alunos a ocuparem espaços virtuais de aprendizagem, que possibilitam a interação virtual e aprendizagens significativas, pois esses recursos “facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede” (MORAN, 2013, p. 31).

Tendo em vista a realidade citada, serão apresentadas a seguir sugestões de tarefas possíveis de se realizar na aula de Língua Portuguesa a partir da leitura da adaptação de Walcyr Carrasco de *Os miseráveis*, de Victor Hugo, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental através das ferramentas do Google para Educação.

Para iniciar o estudo da obra, o(a) professor(a) coloca no mural da turma no Google Sala de Aula a palavra: miseráveis. Os alunos devem refletir sobre

o significado desta palavra e na aula posterior, utilizando a ferramenta Google Documentos, o grupo escreve suas ideias sobre o significado da palavra em um único documento através do compartilhamento de arquivos.

Todas as anotações são lidas, avaliadas e comentadas pelo grupo durante reunião virtual no Google *Meet*. Após esta etapa, a turma é convidada a criar uma nuvem de palavras a partir dos conceitos dados por ela para a palavra miseráveis. Para selecionar as palavras mais citadas no texto e perceber a predominância de sentido é possível criar a nuvem de palavras no Google Documentos, na aba “Complementos”.

Figura 1: Uso do Google Documentos para criar nuvem de palavras



Fonte: Google Documentos

Em seguida, para aproximar a turma das reflexões anotadas no Google Documentos e encaminhá-la para a leitura do livro *Os miseráveis*, o/a professor(a) convida o grupo a assistir, a partir da ferramenta *YouTube*, o vídeo da música *Tempos difíceis*, do grupo brasileiro de rap *Racionais MCs*. A música apresenta a desigualdade social existente na atualidade e, através desta temática, é possível refletir sobre as diversas injustiças presentes na sociedade. Aqui é possível que o docente questione o grupo sobre os motivos que tornam os tempos difíceis e qual seria a razão de tanto desequilíbrio nas condições de vida entre as pessoas ao longo do tempo.

Após estas ações, o livro *Os miseráveis* pode ser apresentado aos estudantes através do Google *Meet*. É preciso que o(a) professor(a) certifique-se de como será o acesso do aluno ao livro físico. No caso da autora/professora deste

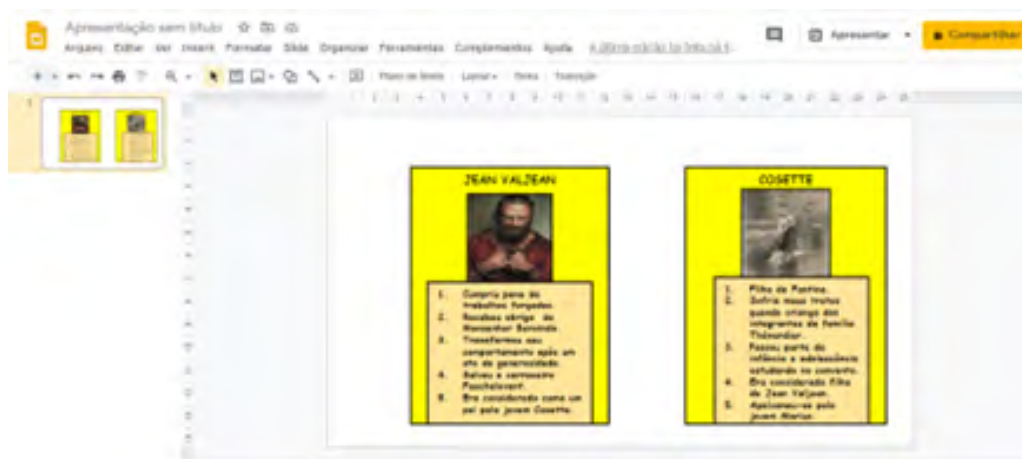
artigo, os alunos conseguem o livro na própria escola e podem levá-lo consigo para ler em casa. Após a leitura, o(a) professor(a) comenta com os alunos que as personagens do livro têm histórias que poderiam servir de inspiração para composições de *rap* devido às suas trajetórias e que, apesar da distância temporal com os dias atuais, pode-se fazer uma relação com situações de injustiça social que ainda acontecem na contemporaneidade.

Na ferramenta Google *Podcast* é possível encontrar alguns capítulos da obra *Os miseráveis*, de Walcyr Carrasco, no formato de audiolivro. Os alunos podem ouvir para ter uma experiência com essa nova maneira de aprender, se distrair ou se emocionar com a narrativa.

Os alunos, após a leitura do livro, podem responder um *Quiz* literário sobre a obra elaborado no Google Formulário com perguntas sobre o enredo, as personagens, os fatos históricos, os espaços que servem de cenário para as ações e o ponto de vista do narrador. Desta forma, os alunos podem apropriar-se do conteúdo e testar seus conhecimentos.

Com o Google Apresentações, a turma pode criar jogos tais como jogo da memória das personagens e jogo *Perfil* com as características de cada personagem que compõem a narrativa: Jean Valjean, Monsenhor Benvindo, Fantine, Cosette, Gervais, Madeleine, Os Thénardier, Javert, Fauchelevent, Gavroche, Marius, entre outros.

Figura 2: Exemplo de Jogo Perfil que pode ser criado no Google Apresentações.



Fonte: Google apresentações

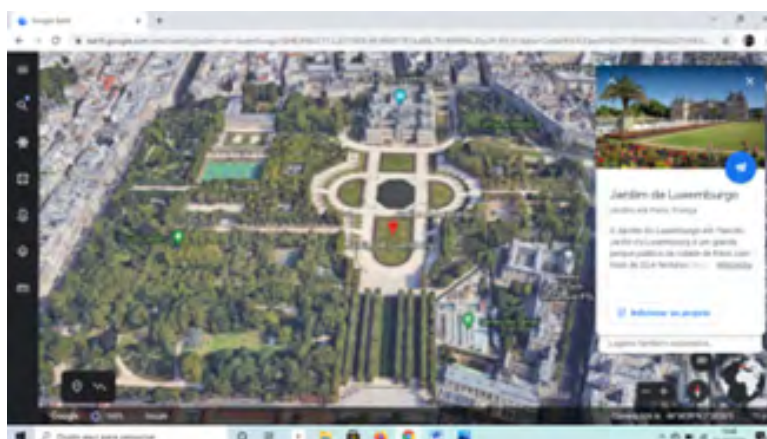
Ainda sobre as personagens, o estudante pode escolher aquela que mais achar interessante e escrever uma carta a ela comentando sobre as ações da mesma durante a narrativa e as impressões pessoais que teve ao conhecê-la. Nesta tarefa, a turma pode utilizar a ferramenta Google Documentos. As cartas escritas às personagens podem ser lidas durante o encontro virtual e a turma pode analisar quais foram as escolhas feitas pelos colegas e quais os motivos.

Com o Google Desenhos, a turma pode ser convidada a elaborar uma nova capa personalizada para o livro *Os miseráveis*. Os alunos podem também escolher determinado capítulo do livro e criar uma charge ou tirinha para representá-lo. Depois de criadas as capas personalizadas, as charges e tirinhas, este material pode ser agrupado de forma coletiva e transformado em um vídeo com os *slides* construídos pelo grupo no Google Apresentações.

A construção de um mapa mental, que é uma representação gráfica utilizada para organizar informações, pode ser feita, através da ferramenta Google Apresentações, para a compreensão da análise dos elementos que formam a narrativa, tais como o ponto de vista do narrador, os espaços, o período histórico, as personagens e o enredo. Os alunos podem construir também um mapa mental dedicado somente ao enredo do romance, organizando uma linha de sucessão dos acontecimentos narrados.

O Google *Earth* pode proporcionar aos alunos a visita virtual ao Jardim de Luxemburgo, na França. O Jardim de Luxemburgo foi o local onde as personagens Marius e Cosette se encontraram pela primeira vez. Além de visitar virtualmente, a turma pode pesquisar curiosidades sobre o local.

Figura 3: Consulta ao Google Earth sobre a localização do Jardim de Luxemburgo, na França.



Fonte: Google Earth

Após a leitura do livro e a realização das tarefas elencadas, os alunos podem ser convidados a construir a letra de uma música de *rap* sobre o livro *Os miseráveis*. A composição pode ser feita por pequenos grupos através do compartilhamento de arquivos pelo Google Documentos. Como espaço virtual de encontro para discussão da criação do *rap*, os alunos podem explorar a ferramenta Google *Hangout*. Depois de construírem as músicas, os grupos podem elaborar um videoclipe para apresentação à turma.

Para reunir toda a produção feita pela turma é possível criar um *blog* utilizando a ferramenta *Blogger*, presente também entre as ferramentas do Google para Educação. Os alunos podem participar de todas as etapas de criação do *blog*, desde a escolha do nome até a escolha do *layout*. Neste espaço podem ser postados os resultados de todas as tarefas realizadas, além de outras produções que podem ser confeccionadas exclusivamente para o *blog*, tais como informações sobre a biografia de Victor Hugo e de Walcyr Carrasco e informações sobre outros produtos culturais construídos a partir da obra *Os miseráveis* na área do cinema, teatro, música, artes plásticas.

Assim sendo, despertar interesse para a literatura a partir de elementos que fazem parte da realidade dos estudantes e aliar as tecnologias digitais tão presentes em vários espaços sociais e, por isso, necessárias no espaço escolar,

pode ser um caminho para que a arte literária contribua para a formação de leitores críticos, autônomos e comprometidos consigo mesmos e com seus grupos sociais.

Conclusão

A presença do texto literário na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental se torna indispensável para que a leitura possa cumprir o seu papel de prática social no sentido de fazer o indivíduo reconhecer-se como pertencente a uma sociedade multicultural que se expressa através da arte literária e, através desta, apresentar a linguagem como matéria para mostrar sentimentos, sensações e realidades diversas.

Neste sentido, a descoberta de novas realidades e culturas diferentes nas páginas dos livros de literatura oportuniza ao estudante a possibilidade de respeitar o que é diverso e de valorizar o que é particular por encontrar na diferença aquilo que é humano e passível de transformação.

A adaptação de texto clássico pode levar os estudantes a se apropriar das narrativas e conhecer as personagens que formam o imaginário cultural universal que muitas vezes estão presentes na intertextualidade dos clássicos com produtos culturais tais como as músicas, os jogos, os vídeos, as séries sempre tão próximos da realidade deste leitor em formação.

Sendo assim, as tecnologias digitais, por estarem presentes em grande parte das atividades de comunicação entre as pessoas, podem aproximar estudantes do texto literário de maneira interativa, autônoma e compartilhada. No entanto, com realidade imposta no período pandêmico, ficou evidente a exclusão digital de muitos alunos em função da mudança do espaço escolar físico para o espaço digital. As tecnologias devem estar presentes no cotidiano escolar, mas muitos são os estudantes excluídos do mundo digital. Logo, pôde-se constatar, no período de pandemia, que a implantação de ferramentas digitais no planejamento escolar não é suficiente para despertar o interesse dos estudan-

tes, considerando a grande desigualdade de acesso exposta com a necessidade emergente do ensino remoto.

As sugestões apresentadas neste trabalho podem ser inadequadas em realidades escolares onde não há acesso à Internet, dessa forma seria necessária a adaptação às diferentes situações.

Portanto, muitos são os desafios da escola, entre eles a formação do leitor literário crítico que pode fazer da literatura um caminho para entender a si mesmo e ao outro e para buscar compreensão para aquilo que está à sua volta. A escolha dos textos literários pela escola deve ser pautada na importância do ato de fruição e transformação oportunizada pela leitura, para que assim o conhecimento construído e as reflexões realizadas no espaço escolar sejam reconhecidos como elementos de afirmação ou mudança pessoal e social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 01 de out. 2020.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **Direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARRASCO, W. **Os miseráveis**. São Paulo: Editora Moderna, 2ª edição, 2012.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

JOUE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACHADO, A. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, M. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MORAN, J. M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21.ed. Campinas: Papirus, 2013.

PERFIL. São Paulo: **Grow Jogos e Brinquedos S. A.**, 1988. 1 jogo (1 tabuleiro, 30 cartas, 6 fichas plásticas, 20 fichas cartonadas vermelhas, 1 ficha cartonada amarela, 5 fichas cartonadas azuis, regra).

PETIT, M. **Os jovens e a leitura.** Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

RACIONAIS MCs. **Tempos difíceis.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vm8jVBgD4mI>>. Acesso em 02 out. 2020.

CAPÍTULO 5

OS DESAFIOS DO ENSINO DE XADREZ NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Leandro Inácio Teotônio

Ailton Barcelos da Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-8

Introdução

O presente artigo trata do ensino de xadrez na escola regular no Brasil.

Para Krummenauer, Staub Junior e Cunha (2019), o xadrez é um jogo de tabuleiro com características táticas e estratégicas cuja existência é milenar. Segundo os autores, ele é reconhecido como arte, ciência e esporte, sendo caracterizado por ser um jogo de cálculo e exercício mental. Ainda para os autores, muitas são as teorias acerca de sua origem, mas tudo indica que o jogo pode ter surgido no território onde está a atual China ou Índia, surgido como um passatempo para os governantes, seguindo a estrutura de exército da época.

Melo, Azevedo e Grillo (2022) dizem que o xadrez é um jogo estratégico com possibilidade de ser utilizado pedagogicamente no ambiente escolar, possibilitando aos estudantes resolverem problemas, investigar e criar estratégias, ou seja, é importante considerar o xadrez como um problema dinâmico, desencadeador de situações-problema que engendra condições, as quais visam colocar o estudante um movimento de pensar de forma ativa, crítica e reflexiva. Os autores também dizem que o xadrez não se resume à aquisição de um conjunto de conteúdos escolares, mas também à capacidade de estimular o desenvolvimento de funções psíquicas em diferentes contextos socioculturais.

Em se tratando do contexto brasileiro, Melo, Azevedo e Grillo (2022) apresentam uma revisão de literatura, com o objetivo de apresentar pesquisas que tratam de o jogo de xadrez e a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem escolar. Como método, o estudo utilizou-se das bases de dados à procura de artigos e dissertações de mestrado publicadas entre os anos de 2012 e 2021. Como resultado, nenhuma tese de doutorado sobre o tópico foi encontrada no período, mas foram localizados seis artigos e 21 dissertações sobre o tema. Os autores concluem que, apesar da existência vários estudos que envolvem o xadrez na escola, pesquisas que se propõem a construção de uma abordagem pedagógica para o xadrez não são comuns. Segue abaixo duas figuras.

Imagem 1: Crianças jogando xadrez



Fonte: Governo do Estado do Maranhão

Imagem 2: Tabuleiro de xadrez virtual



Fonte: O Xadrez Lv.100

Dessa forma, o presente estudo tem como hipótese que a busca por artigos referente ao uso de xadrez no contexto escolar encontre poucos estudos, e que estes mostrem poucas atividades pedagógicas.

Como justificativa, pode-se dizer que o xadrez é um jogo estratégico com possibilidade de ser utilizado pedagogicamente no contexto educacional, seja como complemento do currículo, seja como modalidade esportiva oferecida como disciplina extraclasse.

Em linhas gerais, este jogo pode possibilitar aos estudantes desenvolver o raciocínio lógico-matemático, visão estratégica, percepção temporal, concentração, atenção, memorização, agilidade de pensamento, segurança em tomadas de decisões, planejamento, imaginação, autocontrole, perseverança, sendo esses alguns dos benefícios apontados pela bibliografia da área em relação ao aprendizado desta modalidade esportiva no Ensino Fundamental I. Além disso, é importante considerar o xadrez como um problema dinâmico, desencadeador de situações-problema que leva a condições as quais visam colocar o estudante em um movimento de pensar de forma ativa, crítica e reflexiva.

Objetivo

Analisar os desafios do ensino de xadrez na escola pública brasileira.

Desenvolvimento

Método

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em artigos publicados entre 2013 e 2023 (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Ela foi desenvolvida com base nas recomendações do guia internacional “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses” (PRISMA) (PAGE et al., 2021).

Uma revisão sistemática, para Sampaio e Mancini (2007, p. 84) pode ser definida como “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, e por meio desta é possível encontrar resultados conflitantes e/ ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

A pesquisa foi realizada em uma única etapa. Como critério de inclusão os estudos, foram considerados trabalhos com a disponibilidade na íntegra no ‘Periódicos Capes’. Foram excluídos artigos teóricos ou de revisão.

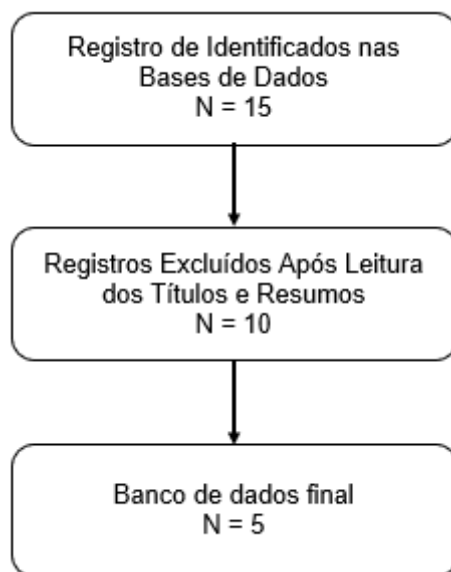
A busca foi realizada em base de dados nas quais estão indexados os periódicos. Os descritores representativos da temática de investigação, em português foram: xadrez e ensino. Foram encontrados 15 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, foram selecionados cinco artigos para leitura na íntegra.

Como materiais e equipamentos, foram usados notebook, impressora, papel e caneta.

Como critério de seleção dos trabalhos, considerou-se a disponibilidade na íntegra e que tratavam do tema da pesquisa.

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

Figura 1 – Diagrama ilustrativo das etapas da pesquisa.



Fonte: Autoria Própria

Análise dos Resultados

Foram encontrados cinco artigos que atenderam aos critérios de inclusão (MATTHIESEN; SCIASCIO, 2015; REZENDE JÚNIOR; SÁ, 2016; SEABRA JUNIOR; FELÍCIO, 2017; KRUMMENAUER; STAUB JUNIOR; CUNHA, 2019; NASCIMENTO et al., 2023).

Passa-se agora à descrição dos artigos encontrados e depois seguir-se-á à análise.

Inicia-se com o trabalho de Matthiesen e Sciascio (2015), que teve o objetivo de avaliar a satisfação dos estudantes em jogar pelas formas tradicional e tecnológica, bem como determinar a preferência entre as diferentes formas de jogá-lo. Para tanto, duas classes do 4º ano do Ensino Fundamental I receberam 20 aulas de xadrez pelas abordagens metodológicas: presencial e tecnológica. A metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando-se a escala do tipo ‘Likert’ e o aplicativo de acesso remoto do tipo “SaaS” e o “Google docs”. Os resultados revelaram que as crianças apresentaram um nível de satisfação significativamente maior em jogar pela forma tradicional, preferindo-a em detrimento da tecnológica, demonstrando um alto nível de satisfação com a inserção deste

conteúdo no cotidiano escolar. Para os autores, o maior interesse pela forma tradicional de jogar xadrez não se estabeleceu somente por conta das qualidades lúdicas e socializantes desta forma de jogá-lo. Para eles, o jogo de xadrez tecnológico possivelmente não atendeu às expectativas visuais, sonoras, estéticas e interativas necessárias para promover a indispensável imersão das crianças da amostra.

Rezende Júnior e Sá (2016) tiveram o objetivo de construir uma proposta de intervenção lúdica, tendo o xadrez como ferramenta de aprendizagem em aulas de produção de texto para o desenvolvimento de competências ligadas à habilidade escrita e à construção de novos projetos de vida. O estudo teve como participantes 32 adolescentes que cumpriam medida de internação em uma unidade socioeducativa. Os dados foram obtidos por diário de campo e análise de conteúdo das redações e rodas de conversa.

Ainda para os autores, durante 13 encontros semanais, os adolescentes aprenderam a jogar xadrez, produziram textos e reflexões a partir de metáforas enxadrísticas associadas às suas realidades e que resultaram no incentivo dos sujeitos à aprendizagem, socialização, cognição e afetividade pela presença do lúdico; na diminuição da resistência em produzir textos, apesar do não domínio da habilidade escrita; e na construção coletiva de uma ação interventiva diferenciada dos projetos de vida que levaram ao cumprimento de medida restritiva de liberdade. Para os autores, a atividade lúdica pelo uso do xadrez como ferramenta pedagógica foi considerada pelos estudantes e professores como positiva, proveitosa, capaz de promover o diálogo e a reflexão, ajudando-lhes na organização de suas ideias.

O trabalho de Seabra Junior e Felício (2017) teve o objetivo de elaborar, descrever e analisar estratégias e competências propiciadas pela prática do xadrez a um estudante com Deficiência Múltipla para que ele pudesse jogar de forma autônoma e independente. O participante frequentava a rede estadual de ensino, tinha 12 anos de idade, diagnosticado com Deficiência Múltipla (DM), mais especificamente com encefalopatia crônica não progressiva (diparesia es-

pástica) e cegueira congênita. O jogo utilizado foi o xadrez adaptado, composto por um tabuleiro e peças com reconhecimento tátil de espaço e de cores. Os procedimentos utilizados nas 45 sessões de atendimento foram compostos de adaptações de estratégias para o reconhecimento de peças, reconhecimento dos espaços do tabuleiro, regras com contagem de história, adaptação de estratégias para montagem da disposição das peças no tabuleiro, movimentação e o jogo propriamente dito.

Os resultados obtidos por meio das observações realizadas denotaram que o jogo de xadrez é um instrumento pedagógico de grande relevância ao ser trabalhado com estudantes com DM. Foi demonstrado e elencado nesse estudo as principais capacidades, habilidades e competências que esse jogo traz na sua prática, bem como as estratégias necessárias para que se possa trabalhar com este estudante. Pode-se concluir que o jogo de xadrez com adaptações necessárias à cada necessidade pode ser um recurso de tecnologia assistiva apropriado para estudantes com DM.

O trabalho de Krummenauer, Staub Junior e Cunha (2019) descreveu uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de utilizar o jogo de xadrez para auxiliar na compreensão de conteúdos programáticos, bem como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Como método, foram desenvolvidas ações, utilizando tabuleiros, peças e relógios de xadrez, figuras geométricas, impressões de tabuleiros, apostilas e questionários para estudantes e professores. A proposta promoveu interação entre educador e educandos e entre estudantes com diferentes níveis de conhecimento. Os estudantes que participaram das atividades demonstraram grande entusiasmo e relataram gostar da utilização do xadrez como ferramenta de aprendizagem. Os autores, Krummenauer, Staub Junior e Cunha (2019), relatam que houve um forte engajamento por parte dos estudantes, destacando-se a possibilidade de aplicá-lo, a fim de compreender mais turmas da escola. Além disso, o projeto chamou a atenção da

turma do 5º ano do Ensino Fundamental, que trabalhou o jogo valendo-se do tabuleiro gigante durante o Dia do Xadrez para compreender o movimento das peças do jogo.

Por fim, o estudo de Nascimento et al. (2023) teve o objetivo de inserir o xadrez como prática esportiva no auxílio de melhor pensamento interpretativo e raciocínio lógico, além de oferecer uma modalidade desportiva aos estudantes ainda pouco difundida na escola. O projeto foi aplicado com estudantes 143 estudantes de 11 escolas públicas, dois estudantes de escolas privadas e três estudantes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão (IFMA) da cidade de São João dos Patos/ MA. As aulas aconteceram através de videochamadas por meio da plataforma Google Meet. Para o ensino do xadrez, utilizou-se as plataformas Chess.com e Lichess.org, com aulas teóricas e práticas. O projeto foi acolhido pela comunidade com uma participação relevante em seu início, aos poucos os iniciantes puderam aprender e desenvolver seus conhecimentos nas plataformas e durante as aulas. Portanto, conclui-se que o xadrez quando utilizado no aprendizado, ajuda a desenvolver habilidades como a concentração, estratégia, julgamento, planejamento e memória.

Percebe-se inicialmente que o uso do jogo de xadrez de forma tradicional ainda predomina, mas tentativas de inserção do jogo por meio de novas tecnologias vêm sendo tentadas, como feitas por Sciascio e Matthiesen (2015) e Nascimento et al. (2023), como sucesso para um autor, Nascimento et al. (2023), e pouco sucesso para o outro, Sciascio e Matthiesen (2015).

Quanto à proposta do uso de xadrez para desenvolvimento de conteúdos escolares, os autores Krummenauer, Staub Junior e Cunha (2019), Rezende Júnior e Sá (2016) e Nascimento et al. (2023) demonstraram que tiveram sucesso, indo de acordo com Melo, Azevedo e Grillo (2022). Percebe-se que os autores citaram que foram trabalhados conteúdos de raciocínio lógico-matemático, construção de textos, desenvolvimento de habilidades de concentração, estratégia, julgamento, planejamento e memória.

O estudo de Seabra Junior e Felício (2017) utilizaram o xadrez para desenvolver a autonomia de uma estudante com DM (paralisia cerebral e cegueira), com sucesso, mostrando que o xadrez pode ser utilizado com estudantes do Público Alvo da Educação Especial (aqueles que possuem deficiência física, auditiva, intelectual e cegueira, além dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e aqueles que possuem altas habilidades/ superdotação).

Conclusão

Conclui-se que o objetivo da pesquisa, que foi analisar os desafios do ensino de xadrez na escola pública brasileira, por meio de uma revisão sistemática de literatura baseada em artigos publicados entre 2013 e 2023, foi atingido com sucesso.

Por meio da análise dos cinco artigos selecionados, percebe-se que o uso do jogo de xadrez de forma tradicional ainda predomina, mas tentativas de inserção do jogo por meio de novas tecnologias vêm sendo tentadas com sucesso, principalmente pela forma online.

Também se percebeu que a proposta do uso de xadrez para desenvolvimento de conteúdos escolares vem sendo usado com sucesso, sendo trabalhados conteúdos de raciocínio lógico-matemático, construção de textos, desenvolvimento de habilidades de concentração, estratégia, julgamento, planejamento e memória.

Além disso, o xadrez foi utilizado com sucesso para desenvolver a autonomia de uma estudante com DM (paralisia cerebral e cegueira), mostrando que este pode ser utilizado para estudantes do Público Alvo da Educação Especial.

As limitações do estudo se devem ao pequeno número de trabalhos encontrados

Recomenda-se que futuros estudos se aprofundem na busca de pesquisas sobre a temática, ampliando-se o período de busca para artigos e fazendo análises de teses e dissertações, com sugestão de se testar outros descritores e ampliar a busca em novas bases de dados brasileiras.

Referências

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. pp. 55-70.

HOHENDORFF, Jean Von (Org.) Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. pp. 55-70.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro; STAUB JUNIOR, Carlos Roberto; CUNHA, Michelle Brito. O Jogo de xadrez como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, v. 5, n. 2, p. 72-81, 2019.

MATTHIESEN, Sara Quenzer; SCIASCIO, Jorge Henrique de Magalhães Sasso. Aprendendo xadrez: a satisfação dos estudantes em jogar tecnologicamente ou tradicionalmente. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 24, n. 44, p. 195-210, 2015.

MELO, Adriana Soely André S.; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta; GRILLO, Rogério Melo. O Jogo de Xadrez e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem: uma revisão Integrativa. Educação Matemática Pesquisa, v. 24, n. 3, p. 501-525, 2022.

NASCIMENTO, Alex Araújo et al. Xadrez na escola: um projeto durante a pandemia do Covid-19, no estado do Maranhão. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 20, n. 45, p. 158-167, 2023.

PAGE, M. J. *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, 2021.

REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco; SÁ, Antônio Villar Marques. O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica para adolescentes em ambiente socioeducativo. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 221-229, 2016.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-89, 2007.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; FELÍCIO, Franciele Aparecida S. Xadrez adaptado como recurso de tecnologia assistiva à um estudante com deficiência múltipla. *Colloquium Humanarum*, v. 13, No. 4, p. 77-82, 2017.

CAPÍTULO 6

O ENSINO REGULAR E A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Maria da Penha de Andrade Avila

Helen Cristina de Moraes

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-4

Introdução

No momento atual compreende-se que o sistema educacional inclusivo como sendo o conjunto de atividades pedagógicas, administrativas e estruturantes relacionadas à inclusão do estudante com deficiência à sala de aula, pois segundo a obra abaixo:

“Quando falamos de acessibilidade e equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, podemos destacar sete princípios que contemplam este recurso, tais como: o uso equitativo; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo; informações de fácil percepção; baixo esforço físico em sua utilização, dimensionamento e espaço para aproximação e uso.” (RUSSO; PERCEVALIIS, 2023, p.10)

Com efeito, a educação especial inclusiva recobra uma visão completa e integrativa, nesse sentido, é imprescindível que a escola regular desenvolva ações para que o aluno com deficiência possa de fato exercer seu pleno direito à educação.

Por outras palavras, é preciso acolher e apoiar a diversidade entre todos os estudantes, objetivando eliminar a exclusão social. Não se perca de vista que a inclusão não se limita apenas à colocação de um estudante com deficiência na sala de aula de ensino regular, pois o alcance é muito maior.

Eis que, o aluno com deficiência deve ser tratado de forma ampla em seus anseios, como meio de buscar suprir todas as suas necessidades para cumprir a efetiva educação na rede regular de ensino, conforme determina o artigo 208, inciso III da Constituição Federal. (BRASIL, 1988)

Além disso, esse conjunto não envolve apenas o professor, mas também, a unidade escolar de forma geral, funcionários, alunos, materiais didáticos, equipamentos, apoios e recursos necessários. Tal contexto exige comprometimento, mudanças nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias. Nessa linha de pensamento, afirma o artigo abaixo:

“A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos.” (OMOTE, 2005, p. 387-388)

Em contrapartida, como o tema não é pacífico existem vozes que se levantam em sentido contrário defendendo a mitigação da educação especial inclusiva sob variados argumentos, cuja prática muitas vezes reflete negativamente em sala de aula, como bem esclarece a obra abaixo referenciada:

“Tendo em conta que as atitudes negativas por parte dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) são barreiras face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física (EF) (Freese e Yun, 2007, cit. in Teixeira, 2014) torna-se importante compreender as atitudes e os comportamentos dos alunos sem deficiência, com o objetivo de promover atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.” (CABRAL; 2016, P. 5)

Dito isto, o presente trabalho justifica-se pelo fato de discutir a educação especial inclusiva disponibilizado pelo ensino regular, frente aos desafios diuturnamente enfrentados na escola, tendo em vista a importância da atitude dos professores, alunos, familiares e demais atores envolvidos. Pois se sabe que a realidade desse processo inclusivo ainda não se amoldou ao propósito da legislação vigente sobre o tema, ainda cabe muita discussão e desafios dessa impor-

tante igualdade de direito a uma educação de qualidade para todos os alunos da rede regular de ensino.

Objetiva-se com a presente pesquisa, provocar a reflexão daqueles que se relacionam de alguma forma com a educação, tudo na tentativa de refletir e analisar eventuais pontos positivos e negativos que de algum modo possa influir na implementação da educação especial inclusiva.

Legislação Contemporânea, a Educação Inclusiva na Prática e a Valorização da Multiplicidade

A adversidade humana, muitas vezes contrapondo a realidade limitadora, revela-se surpreendente fonte geradora de práticas inovadoras que atua como elemento propulsor de progresso e superação.

Nesse sentido pode-se reconhecer que assim se deu no final da 2ª Guerra Mundial, que lamentavelmente devido aos nefastos combates realizados, sobretudo no continente europeu ocasionaram um número elevado de mutilações à humanidade, contexto que assolou o mundo e atingiu pessoas que enfrentaram aquela triste realidade. (GARCIA, 2010, p. 22-23)

Todavia, fruto desse ambiente desafiador originou-se inúmeros esforços importantes, sobretudo no campo legislativo, a exemplo disso pode ser citado o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, inegavelmente inspirou a Constituição **Pátria**, caracterizando verdadeiros progressos normativos que motivaram uma melhor organização das pessoas com deficiência, resultando em meios de concretização da inclusão social desses indivíduos.

Recorda-se que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, Inciso IV elenca por objetivo precípuo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988)

Além disso, versada Constituição Cidadã, como é conhecida, norteia-se pelo princípio da isonomia no artigo 5ª. (BRASIL, 1988)

Além disso, a Carta Magna garante no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Por sua vez, o artigo 206 estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também garantido na Constituição Federal, segundo consta do artigo 208, Inciso III.

Por outras palavras, a Constituição Nacional garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, isso com fundamento no princípio de igualdade, revelando-se direito subjetivo do aluno a efetivação de sua matrícula.

Importante esclarecer que a escola tem o dever de matricular todos os alunos, isso sem qualquer distinção, seja por suposta deficiência ou sob qualquer outro pretexto, sendo que a negativa de matrícula a um aluno com deficiência constitui prática criminosa punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, conforme o artigo 8º da Lei 7.853/1989. (BRASIL, 1989)

De outro ponto, tangente a legislação infraconstitucional temos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, afinal é dever do Estado, da família e da sociedade promovê-la. (BRASIL, 1996)

Eis que o objetivo da escola, segundo o espírito da lei, é de promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Da análise legislativa atual, pode-se concluir que o surgimento do movimento de inclusão se opõe a qualquer situação de exclusão, eis que foi erigido sob o princípio de igualdade de oportunidades, tendo como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, acolhendo as diferenças como parte do estatuto das instituições de ensino.

No cenário atual temos que a escola ao implementar a educação especial inclusiva necessita repensar nas suas estratégias na aplicação do ensino-apren-

dizagem, eis que a sala de aula vai além do mero aspecto espacial, pois o processo criativo é ilimitado, assim deve se dar o processo de inclusão.

Com efeito, não se pode abandonar a ideia de repensar as boas práticas pedagógicas, elas precisam ser experimentadas por uma nova perspectiva integradora, que não se limitando apenas aos alunos, vai muito além disso, deve envolver todos os atores da educação.

Sabe-se que ainda vigora no ensino regular a ideia muito presente de controle e centralização, principalmente quando se fala em delimitação espacial. Nesse ponto existe alguma controvérsia, ainda que equivocada, por parte daqueles que defendem uma escola inclusiva, porém com interpretações preconceituosas voltadas ao conceito de capacitismo, para os alunos que necessitam do processo inclusivo. (RUSSO; PERCEVALIIS, 2023, p.11)

Nesse sentido, tem-se presenciado na prática de algumas instituições entre alunos com alguma deficiência que necessitam de certo grau de apoio, ferramenta ou acesso especial, o direcionamento à sala de apoio com resquícios de segregação, sob a defensiva que tais salas contam originariamente com profissionais especialistas. (BENTES, 201, p. 1751)

Na prática a resistência em manter os alunos que necessitam da inclusão nas salas comum de ensino regular acaba por atrapalhar o processo de inclusão, como observa Vieira e Omote:

“Um dos componentes das atitudes sociais é o cognitivo, constituído por crenças a respeito do objeto atitudinal. Essas crenças são frequentemente construídas por meio de informações adquiridas em fontes não necessariamente confiáveis, que podem transmitir preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, pode-se supor que o contato direto com o objeto atitudinal pode contribuir para construir novas crenças a respeito dele, tanto positivas quanto negativas.” (VIEIRA; OMOTE, 2021, p.747)

Sobre o tema não se poderia deixar de relembrar da edição do Decreto 10.502/2020, que incentivava a exclusão de alunos com deficiência ao prever a criação de escolas especiais para alunos com deficiência e aulas separadas, sem convivência com as outras crianças. Tal expediente legislativo acabou sendo

suspenso pelo plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano, após uma ação judicial questionar a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, criada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Contudo, de modo oportuno, o Decreto apontado acabou sendo revogado em definitivo pelo então governo federal que acabava de assumir a gestão do país, conforme se transcreve: “Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020; Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.” (BRASIL, 2023).

Nesse mesmo sentido, outra investida recente, desta vez no Estado de São Paulo a recentíssima normativa da Lei Estadual 1.398/2024 que criou as escolas cívico-militares no estado, sob pretexto de estimular e cultivar o respeito à pátria, aos símbolos nacionais e aos direitos e deveres de cidadania, tem causado polêmica, por perseguir os valores semelhantes aos das organizações militares.

A reportagem intitulada “Escolas cívico-militares em SP: 4 eixos centrais do modelo e seus impactos para o direito à Educação” publicada pelo Centro de Referência em Educação Integral em 24 de maio de 2024 elenca a opinião de estudiosos da área educacional, entre as quais, a da Catarina de Almeida Santos, pós-doutora em Educação pela Unicamp, professora associada da UnB e coordenadora da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (REPME), que assim se posiciona:

“A violência não está nas escolas e as nossas crianças e adolescentes não são criminosos. A polícia está indo para dentro das escolas para interditar a disputa das escolas enquanto espaços de formação dos sujeitos”

“O que a polícia chama de disciplina é a obediência às regras hierarquicamente definidas através da imposição do medo”

“A Ciência avança a partir da pergunta, do diálogo, das construções coletivas. E Paulo Freire diz isso: exercitar a pedagogia da pergunta, não da resposta”

“A área de Segurança Pública no Brasil, por definição e historicamente, caminha no sentido oposto à valorização das diversidades.” “É a área da

uniformização, da padronização de comportamentos, decisões, cabelos, roupas. Há uma regra estabelecida e todos devem obedecê-la. Quem questiona ou faz diferente, é punido. A polícia não ensina a conviver com a diferença, ela elimina as diferenças”

Ao observar o texto legal nota-se que, de fato, essa iniciativa visa afastar o caráter inclusivo da diversidade escolar ao textualmente excluir os alunos alvo da educação especial desse modelo de ensino, como se comprova abaixo:

“Artigo 9º - As unidades escolares selecionadas e aprovadas pela comunidade escolar para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão: [...] II - ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada; [...]” (SÃO PAULO, 2024)

Porém, cabe esclarecer que nesse momento a legislação citada acima encontra-se suspensa de aplicação pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo atendendo ao pedido do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (processo n.º Processo 2154576-77.2024.8.26.0000), tendo em vista que a criação dessa modalidade de ensino seria inconstitucional porque não está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De outro ponto, não se ignora que alguns alunos precisam frequentar em algum momento a sala de recurso multifuncional, que se sabe é reconhecida como um ambiente escolar desafiador, seja pela multiplicidade de alunos atendidos, pluralidade de necessidades e faixa etária variável, que por si só já representa certa complexidade. Além disso, atuam na sala outros tantos profissionais, cada qual com predominância e conhecimento em determinada necessidade.

O aluno que é direcionado à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) acaba muitas vezes não obtendo um avanço significativo geralmente pela própria complexidade do ambiente ou até mesmo pela ausência de profissional melhor qualificado na sua necessidade. Ocorrendo também com certa frequência, a baixa qualidade e ausência de ferramentas didáticas apropriadas às especificidades do aluno. (SOUSA, 2021, p.18)

Outro ponto importante reside na falta de entrosamento e comunicação entre os profissionais interdisciplinares. (SOUSA, 2021, p.16)

Com efeito, deve-se investir na formação do professor sem deixar de observar o estudo contínuo, pois é fundamental que este se aprimore para compreender toda amplitude do tema que envolve a sua atuação.

Com relação aos materiais e apoios adequados são necessários à sua esdrúxula observação, pois de nada adianta somente o esforço do profissional, eis que muitas vezes até conhece os meios de motivar e propiciar avanço ao aluno, porém não dispõe da ferramenta apropriada para a sua atividade. (OMOTE, 2005, p. 394)

Desta forma, o olhar do professor frente a situação, descrita nas linhas acima, resulta em um misto de frustração - seja pelo grande desafio materializado na multiplicidade dos alunos, pela falta de recursos, abandono do poder público, falta de profissionais e ausência de coletividade por parte de alguns professores - de esperança, seja por almejar cumprir sua missão profissional de ajudar na construção da identidade e autonomia desses alunos, pois somente assim pode se falar em atendimento múltiplo verdadeiro.

Como forma de se buscar vencer pensamentos conservadores que impedem os avanços no ambiente escolar, temos que reafirmar com convicção que a inclusão quebra padrões conservadores nas escolas abolindo qualquer tipo de seleção e preferência, esse modelo de pensamento funciona como forma de se evitar que os estudantes das escolas regulares sejam classificados, afastando rótulos do tipo como “normais”, ou ainda, a valorização exagerada de modo positivo a alguns e outros, ditos “especiais”, de forma negativa e excludente.

Nesse sentido:

“Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos se constituem de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. No contexto da sala de aula, o foco recai sobre os alunos e o seu desempenho escolar. As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e po-

dem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas”. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 745)

Como observamos, a estrutura escolar pedagógica reflete no comportamento tanto dos alunos regulares quanto especiais, como se verifica abaixo:

“Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois só não criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções do que fazem parte de cada um desses espaços.” (ROPOLI, et al., 2010, p.7).

Depreendemos do nosso estudo que ao tratarmos dos discentes, embora reconheçamos a existência das suas singularidades, isso não deve ser tratado como diferença capaz de limitar acesso de espaço e conteúdo para estes, pois na verdade, todo aluno independente de qualquer outro aspecto, possui uma identidade própria, sendo que, esta não é estática, contexto que nos permite observar, com bastante clareza, a multiplicidade.

Por outras palavras, não há que se falar em diferenças e sim em identidade múltiplas, tais identidades possuem movimento e com base nesse movimento é que devem ser construídos os currículos, linguagens, metodologias e, por fim, a própria escola verdadeiramente múltipla e inclusiva.

Conclusão

Constatamos do aspecto legal que o movimento de inclusão se opõe a qualquer situação de exclusão, eis que foi erigido sob o princípio de igualdade de oportunidades, tendo como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, acolhendo as diferenças como parte do estatuto das instituições de ensino, contudo ainda existe na prática cotidiana das instituições de ensino, entre alunos que necessitam de

certo grau de apoio, o direcionamento à salas de apoios no revés de fornecer o professor de educação especial na sala comum, sob a defensiva que tais salas contam originariamente com profissionais especialistas em educação especial e materiais de acesso mais adequados.

A resistência em manter os alunos que necessitam da inclusão nas salas comum de ensino regular, sob diversos argumentos, parte desse pensamento arraigado em algumas pessoas da sociedade acaba por atrapalhar o processo de inclusão.

De outra parte, o presente trabalho nos possibilita acreditar que é possível materializar a mudança da escola meramente integradora, ou seja, que oferta vagas especiais, contudo, sem acolher todos os alunos em um mesmo ambiente, para a escola inclusiva.

Finalmente, pondera-se que existe legislação de apoio e cursos especializados para docentes, materiais e ferramentas de suporte, contudo acreditamos que ainda falta algo fundamental para garantir a interação e a inclusão nas salas regular de ensino, ou seja, boa vontade dos professores, alunos, pais e de toda a sociedade.

Pois ainda acontece de direcionarem alunos com deficiência para escolas especiais por desacreditarem no processo de inclusão e no ensino-aprendizagem. Por outras palavras a crença negativa é a que mais atrapalha no sucesso de uma escola acolhedora e inclusiva.

Referências

BENTES, Nilda de Oliveira. **Educação No Contraturno: Oferta Especializada Para Estudantes Com Necessidades Educacionais Especiais**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1751-1761.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 7 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 7 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm?=&undfined. Acesso: 4 de setembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso: 6 de setembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.** Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso: 5 de setembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

CABRAL, Tiago Filipe Piloto. **Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física**, Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2016. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6949/1/DM_Tiago%20Filipe%20Piloto%20Cabral.pdf. Acessado em 06 ago. 2024.

CIRÍACO, Flávia Lima. **Inclusão: um direito de todos.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todo>

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo.** 2010. 205f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OMOTE, Sadao. **Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão**, Paidéia, 2005, v. 15, n. 32, p. 387-398.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli ... [e.al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Percevallis. **O processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência através da Educação**. São Paulo: Instituto Paradigma. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024**. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências Correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/209494#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20Cívico,Paulo%20e%20dá%20providências%20correlatas.&text=Os%20textos%20contidos%20nesta%20base,à%20produção%20de%20efeitos%20legais>. Acesso: 2 de setembro de 2024.

SOUSA, THAYSE MENESES DE. **Os Desafios na Atuação do Professor da Sala e Recursos Multifuncionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas do Município de Tomé-Açu-PA**. / Thayse Meneses de Sousa. - 2021.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. **Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0254, p.743-758, 2021.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA VISÃO SOBRE O CONCEITO DE “POPULAR”

Leandro Henrique da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-5

Introdução

Este trabalho tem como foco um debate de cunho teórico bibliográfico que visa compreender melhor as nuances intrínsecas do conceito de “popular” e suas diversas formas de manifestação quando nos referimos a Educação Popular. A partir do debate em nosso estudo, sistematizaremos as potencialidades e as barreiras educativas que se encontram nos cursinhos populares a luz de teses e dissertações defendidas. Com isso, conseguiremos proporcionar não apenas um panorama do que tem sido discutido e de como o conceito tem sido utilizado, mas sua importância para a garantia de uma educação justa e igualitária.

A proposta parte da minha inquietação como um jovem professor de escola pública que se depara com uma série de problemas relacionados ao ingresso no ensino superior. Além disso, tem relação com a minha linha de pesquisa de mestrado, “Potencialidades e desafios dos cursinhos populares na formação humana e cidadã”. Ao relacionar este artigo com a minha realidade e meu objeto de estudo, a educação popular, observo que nas escolas periféricas muitos alunos enfrentam desafios para continuar seus estudos após o ensino médio. Essa percepção vem da minha experiência em contato direto com essas comunidades, onde fatores como a estrutura do sistema educacional, as condi-

ções socioeconômicas e a falta de apoio impactam as decisões dos estudantes. Este artigo tem por objetivo, portanto, explorar essas razões que geram o abandono escolar, além de trabalhar com o conceito de “popular” e o conceito no qual ele se apresenta no Brasil, colocando os cursinhos populares como uma ferramenta de quebra de desigualdade social.

Desenvolvimento

Desinteresse e abandono escolar: a relação com os cursinhos

É importante destacar que questões como o abandono escolar são complexas e refletem não apenas escolhas individuais, mas também limitações estruturais que afetam o acesso e a continuidade nos estudos. De acordo com Batista (2009, p. 4),

O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola.

Quando os professores buscam debater sobre esse tema do desinteresse nos conteúdos e na aula, prontamente eles atrelam essa problemática como “geracional”. Em outras palavras, essa geração “não quer saber de nada”, comentários que escutei nos ambientes nos quais costumo transitar. Isso me faz refletir sobre a seguinte questão: esse desinteresse surge de uma opinião do próprio aluno, ou se foi imposto pela sociedade de forma velada (ou não), que o lugar no ensino superior não pertence a ele ou que o mesmo jamais terá acesso a esse lugar?

Desse modo, durante décadas os jovens foram estereotipados como “rebeldes” pela suposta falta de interesse manifestada nos estudos. De acordo com Reis et al. (2023), essa rebeldia é resultado dos jovens se oporem a instituições

de autoridade, Estado, escola e família, já que seus movimentos são frequentemente diminuídos e descredibilizados, apesar de, muitas vezes, extremamente eficazes na busca e conquista por direitos. Reis et al. (2023) afirmam que esse estereótipo criado pelas instituições e reproduzido pela sociedade, descredibiliza as ações realizadas pelos jovens.

Uma crítica recorrente dos jovens estudantes sobre o envolvimento deles na política é em relação à visão “adultocêntrica”. Essa visão faz com que os adultos enxerguem as ações políticas dos jovens com o olhar de desdém, unicamente por serem jovens e muitas vezes não utilizarem da política institucionalizada para alcançarem seus objetivos sociais (LANGE, 2020).

Observa-se que, embora os jovens da atualidade tenham se afastado da política institucionalizada, isso não significa que se distanciaram das ações coletivas e dos movimentos sociais (BUSNELLO, 2018). Pelo contrário, eles expandiram suas formas de engajamento e passaram a se organizar em diferentes espaços, especialmente por meio das redes sociais virtuais, onde encontram novas possibilidades de mobilização e participação ativa (GOHN, 2014).

Pensando nisso, é extremamente pertinente realizar esse debate para compreender os espaços que o jovem ocupa, seja de forma política ou não, e também para repensar o papel dos cursinhos populares, bem como suas dificuldades e barreiras. Esses cursinhos podem desempenhar um papel fundamental ao preparar o jovem aluno da escola pública periférica para desenvolver habilidades importantes para sua formação, contribuindo para que ele ingresse em novas oportunidades educacionais, como a faculdade, e se prepare para atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, destacamos que o cursinho não substitui a formação superior, mas pode ser um passo importante no desenvolvimento crítico e na construção de ferramentas que apoiem o engajamento do jovem em diferentes esferas da sociedade.

Vale ressaltar que a ideia aqui não é trazer o cursinho popular como o “salvador” dos problemas sociais, tampouco traçar uma imagem de um espaço que não apresenta problemas, mas buscar a compreensão de suas complexidades.

Importância do cursinho popular no Brasil

Para avançar no debate, é importante trazermos um breve panorama sobre a história do cursinho popular no Brasil e a sua importância, bem como seu contexto de criação. Na década de 50, um período extremamente conturbado com a volta ao poder de Getúlio Vargas, a maior parte da população brasileira se encontrava nos campos e o poder econômico concentrado nas regiões centrais do Brasil. Com isso, surgiu uma necessidade de pensar e movimentar uma ação que trouxesse e dispersasse uma educação que pudesse abranger toda a sociedade. Então, de acordo com Castro (2005) foi criado na USP um curso popular baseado nos ensinamentos de Paulo Freire, em que o ensino era considerado um processo bilateral, provando a inexistência de culturas superiores entre os seres humanos, com o intuito de democratizar a educação no Brasil.

A partir desse contexto, é necessário compreender que no Brasil a educação é um fenômeno político, isso quer dizer que ela é repleta de complexidades e que adota infinitas formas e vertentes diferentes, mediante ao seu contexto histórico (GADOTTI, 2012). Pensando nisso, e para o melhor entendimento dessa discussão, vamos utilizar como exemplo dois governos e como eles refletiram na sociedade. Durante o governo bolsonarista (refere-se a um alinhamento ideológico de direita no Brasil, baseado nos posicionamentos políticos de seu líder, Jair Bolsonaro. Por meio de sua retórica crítica à esquerda e embasado em um projeto conservador, voltado para a defesa de princípios tradicionais, como família, pátria e propriedade, Bolsonaro atraiu o apoio de um conjunto de eleitores que compartilham seus ideais e ideias) notamos um corte gigantesco nas verbas destinadas as pesquisas acadêmicas, assim como nas instituições

federais em contrapartida é notório que teve uma valorização dos colégios militares (FERRARI, 2019).

Por outro lado, voltando na história do Brasil, o primeiro governo Lula (2003-2011) foi marcado por políticas públicas voltadas para a inclusão da população de classes médias e baixas no ensino superior. Durante esse período, houve um aumento considerável no número de ingressos de estudantes dessas camadas sociais nas universidades federais, com políticas como o ProUni e o aumento de vagas no ensino público superior, refletido em dados oficiais do Censo da Educação Superior (INEP, 2012). Essas iniciativas visaram democratizar o acesso à educação superior no Brasil, ampliando as oportunidades para grupos historicamente marginalizados.

Com essas iniciativas, boa parte da classe média ingressou na universidade, mas quanto à classe baixa: ela ingressou na universidade? Esse ainda é um desafio a ser superado, pois conforme Moris et al. (2022),

Nesse sentido, o sucesso escolar, aqui representado pela aprovação no vestibular, é fortemente condicionado pela socialização familiar, de modo que o baixo domínio da norma culta e a ausência de capital linguístico, típicos das classes baixas, influem no baixo desempenho do estudante no exame, que vai se materializar na baixa probabilidade de acesso ao ensino superior.

Isso reflete questão social complexa. Por exemplo, é importante analisar os obstáculos que um jovem da periferia enfrenta para ingressar em uma universidade pública de excelência, considerando que o processo seletivo frequentemente é apontado como excludente devido à desigualdade de acesso a uma formação básica de qualidade.

Além disso, mesmo após o ingresso, manter-se na universidade pode ser um desafio significativo. Custos relacionados a transporte, alimentação e a necessidade de contribuir financeiramente para a família tornam a permanência inviável para muitos, especialmente quando somados à carga horária exigida nos estudos. Nesse contexto, a desistência acaba sendo, para alguns, uma questão de sobrevivência. Portanto, é fundamental repensar as políticas

de permanência estudantil, de modo a garantir não apenas o acesso, mas a conclusão do ensino superior, principalmente para jovens de classes sociais menos favorecidas.

Caseiro (2016), após analisar o impacto de condições socioeconômicas na vida de estudantes brasileiros que procuram ingressar o ensino superior, em seu artigo “Desigualdade de acesso à Educação Superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação”, chegou à seguinte conclusão após a análise de dados:

Cabe ressaltar que o efeito da maioria das características socioeconômicas examinadas sobre as chances de acesso à educação superior ainda é bastante elevado em todas as regiões. Isso revela que, a despeito da redução das desigualdades ocorrida no último decênio, persistem ainda desigualdades estruturais no acesso à educação superior brasileira.

Sabendo disso, é necessário compreender que a preparação de um jovem estudante, especialmente aquele oriundo de classes populares, para o ingresso no ensino superior vai além de uma mera competição por vagas. Sua presença na universidade promove mudanças significativas, exigindo que essas instituições reflitam sobre suas estruturas de privilégio historicamente enraizadas. Esse movimento influencia diretamente a formulação e fortalecimento de políticas públicas, como cotas raciais e sociais, que visam democratizar o acesso e transformar a composição social das universidades. Além disso, a presença desses sujeitos desafia as universidades a ampliarem debates sobre equidade e a adaptarem suas práticas institucionais para atender às demandas de uma sociedade mais inclusiva e diversificada. Dessa forma, a discussão deixa de ser apenas sobre preparo individual e passa a abranger questões estruturais e coletivas.

Desafios e papel da educação popular

É essencial compreender que a superação das barreiras de acesso e permanência no ensino superior exige mais do que a conscientização individual: trata-se de um processo coletivo e estruturado. Pensadores como Paulo Freire

destacam o papel transformador da educação em despertar a criticidade e promover a consciência de classe. No entanto, esse processo não é linear, uma vez que nem todo acesso à educação resulta em engajamento crítico ou politização.

Quando o jovem periférico começa a entender que as barreiras enfrentadas não são fruto de uma falha individual, mas sim reflexo de problemas estruturais ligados à desigualdade social e à perpetuação de privilégios no sistema capitalista, ele pode ressignificar sua luta. Esse reconhecimento vai além da simples ocupação de uma vaga na universidade pública, passando a representar uma resistência contra as desigualdades históricas e um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa abordagem destaca a importância de políticas públicas e movimentos sociais no suporte a esses jovens, promovendo não só o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento crítico no ambiente universitário. Sendo assim, precisamos buscar compreender qual o tipo de educação estamos falando e para qual finalidade ela está sendo aplicada.

Paulo Freire (2005) nos ensina sobre o conceito de Educação Bancária. De acordo com ele, também conhecida como educação depositária, ela trata o estudante como uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo professor, ao invés de entender o estudante como um ser humano capaz de pensar por si mesmo e questionar o mundo a sua volta. Atualmente, designamos esse modelo de educação em cursos voltados para a aprovação em vestibulares ou concursos, na qual o aluno absorve o conteúdo para a prova. Na educação bancária, o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor com informações. Em vez de aprender de forma crítica e transformadora, o foco se torna o desempenho imediato.

Vale ressaltar que a intenção não é fazer um juízo de valor ao comparar os conceitos de Educação Bancária e Educação Libertadora. Ambos os modelos possuem características que podem ser mais adequadas dependendo do público e dos objetivos a serem alcançados. Por exemplo, a Educação Bancária pode

ser funcional em contextos onde o objetivo é a transmissão eficiente de informações específicas ou técnicas. Por outro lado, a Educação Libertadora, com seu foco no diálogo, na reflexão crítica e na transformação da realidade, é mais apropriada em contextos onde se busca a emancipação dos sujeitos e a formação de uma consciência social.

É importante pensar que o cursinho popular pode assumir esse papel na vida dos jovens estudantes, de desenvolverem consciência de classe. Através dos estudos, é possível refletir que alguns alunos, dentro do contexto que ocupam, podem buscar uma libertação das amarras do capitalismo.

A Educação Popular, desde seu despontar, se estruturou mediante práxis metodológicas de cunho combativo ao modelo econômico vigente e às políticas institucionais que constituíram o Brasil. Nessa ótica, falar em Educação Popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder (GRAMMONT e FERREIRA, 2021, p.95)

Visto isso, o conceito de “Educação Popular” faz parte dessa ideia de emancipação, já que seu papel é atrelado às dificuldades que são impostas pelo sistema capitalista. É possível visualizar da seguinte forma: local onde normalmente alguns estudantes moram, ou seja, em lugares periféricos de difícil acesso, faz com que sofram com o racismo nas ruas e o preconceito. São muitas as contrariedades enfrentadas por eles são infinitas, mas, nesse sentido, o cursinho popular de maneira alguma irá desconsiderar esses problemas e passar por cima deles com o conteúdo, considerando os obstáculos que precisam superar para estarem presentes na sala de aula. Fica claro, portanto, que o cursinho é um ambiente que não somente trata do ensino de conteúdo, mas também da consideração do contexto do aluno, fazendo com que ele seja reconhecido e questionado.

Nos cursinhos populares, a educação se configura como uma prática de liberdade, permitindo que os jovens não apenas acumulem conhecimento, mas desenvolvam um olhar crítico sobre suas próprias realidades. Inspirada na pedagogia libertadora, Bell Hooks defende que o ensino deve ser um ato de empoderamento, não de domesticação. Isso significa que os estudantes precisam

ser incentivados a refletir sobre suas vivências, suas condições sociais e os sistemas que os cercam. Em espaços educativos voltados para a transformação social, como os cursinhos, o aprendizado se torna uma ferramenta para questionar desigualdades e construir novas possibilidades de existência.

Além disso, Hooks enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as experiências que os estudantes trazem para o ambiente de aprendizagem. A educação popular se fortalece quando há espaço para que os alunos compartilhem seus saberes e percebam que suas trajetórias são legítimas fontes de conhecimento. Nos cursinhos, essa perspectiva rompe com a hierarquia tradicional do ensino e cria um diálogo mais horizontal entre educadores e educandos. Ao integrar a vivência dos jovens no processo educativo, o aprendizado se torna mais significativo, promovendo uma formação crítica e engajada.

Um fator que representa uma dificuldade imensa dentro dos cursinhos é a garantia de permanência desse aluno dentro do curso até sua conclusão. É sabido que a vida desses estudantes é repleta de opressões, que incluem a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência e contribuir para o sustento de suas famílias. Além disso, a precarização da educação básica, a falta de apoio familiar e o estigma social relacionado à sua origem geram barreiras adicionais. Esses obstáculos não se limitam ao ambiente externo, mas também afetam sua saúde mental e a capacidade de se engajar ativamente no processo educativo e o fator de que eles precisam entrar no mercado de trabalho para a garantia de sua sobrevivência desde a adolescência. Então, como estudam no ensino regular de manhã ou mesmo alguns retornam aos estudos muitos anos depois de se formarem no ensino médio e todos esses provavelmente trabalham na parte da tarde, é extremamente difícil fazer com que esse jovem consiga seguir o ritmo das aulas ou simplesmente seja frequente no curso. Normalmente ele precisa enfrentar mais uma jornada de ônibus para conseguir assistir as aulas, irá chegar tarde em casa para enfrentar tudo novamente no outro dia.

A expressão popular “mente cansada não aprende”, respaldada por Melo (2007), que coloca que um aluno cansado já chega desestimulado ao ambiente de sala de aula, mostra que, garantir a permanência desse jovem, sem que ele tenha apoio financeiro do governo, se torna quase que impossível. Resultado disso é o número de estudantes dentro do cursinho popular tende a diminuir progressivamente durante o ano escolar.

Embora o cursinho popular enfrente desafios significativos ao lidar com as opressões do capitalismo, ele continua desempenhando um papel importante na formação de estudantes críticos e na promoção do acesso à educação superior. Ao proporcionar uma alternativa de preparação para os vestibulares, esses cursos se tornam instrumentos de resistência, permitindo que alunos de classes populares tenham a oportunidade de disputar espaços anteriormente inacessíveis, mesmo em um sistema educacional desigual. Não ignoram os problemas como se eles não existissem, mas as dificuldades nesse modelo de educação são consideradas um fator preponderante, é necessário que ele compreenda os seus limites, e através dessa reflexão entenda suas potencialidades (ELISABETE, 2019). Em resumo, “nadar contra a correnteza” (FREIRE, 2001).

Material e métodos

Neste momento, falaremos sobre a instrumentalização da pesquisa, apresentando a delimitação do tema e os caminhos metodológicos propostos para o êxito do trabalho. A escolha pela pesquisa qualitativa se dá, inicialmente, por entendermos que essa é uma forma condizente para as características e complexidades relacionadas ao fenômeno socioeducativo estudado (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Serão analisadas pesquisas (teses de mestrado e doutorado) e estudos que dialogam com o problema estudado. Para explicar o uso do levantamento bibliográfico, podemos recorrer aos escritos de Gil (2008), que nos mostra a relevância desta metodologia na criação de um bom referencial teórico e na busca

por encontrar lacunas sobre o determinado assunto. De acordo com o autor, a revisão de obras permite não só mapear o campo da temática, mas também entender criticamente as dificuldades e contribuições dos estudos feitos que vão contribuir de forma crucial para a nossa pesquisa. Sendo assim, o levantamento bibliográfico age como base para uma análise mais profunda e contextualizada. Isso auxilia o pesquisador em suas reflexões a partir do que já tem produzido no campo.

Para encontrar aquilo que se tem pesquisado referente a experiências em cursinhos populares, dando ênfase, sobretudo, em dissertações de mestrado encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Para os artigos científicos, será realizada consulta em bases digitais, como a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Usaremos o seguinte descritor: cursinho popular.

O objetivo torna-se, portanto, dialogar com o material já existente para contribuir com novas percepções do conceito de educação popular, contribuindo para a definição da importância dos cursinhos populares na educação brasileira.

Resultados e Discussão

Para falar sobre o conceito de educação popular, a melhor forma é trazendo o conceito literal da palavra popular. De acordo com o Minidicionário Luft (2009, p. 529), esse vocábulo significa “querido ou característico do povo ou da maioria”. Então, se algo é pertencente ao povo, presume-se uma conotação positiva. No entanto, nem sempre é assim que isso acontece na realidade.

O cenário educacional brasileiro reflete de maneira clara um processo histórico de desvalorização do ensino público, enquanto o setor privado vem sendo cada vez mais valorizado. Essa percepção, no entanto, exige fundamentação: como esse reflexo é evidenciado? Diversos estudos e dados apontam que a falta de investimentos no ensino público, aliada às condições precárias

de infraestrutura e trabalho, impacta diretamente na qualidade do aprendizado (NIERO, 2022).

No entanto, é importante esclarecer que a busca crescente pelo ensino privado no Brasil é um fenômeno complexo, que não pode ser atribuído unicamente às fragilidades da rede pública. Entre os fatores que explicam esse aumento estão a percepção de maior qualidade no ensino, o marketing das instituições privadas e a crença de que estas oferecem melhores oportunidades de acesso às universidades e ao mercado de trabalho.

Além disso, ao observarmos o desempenho das escolas privadas, especialmente no Ensino Médio, percebemos que, em sua maioria, elas apresentam melhores resultados em rankings de aprovação universitária e empregabilidade de seus egressos, muitas vezes vinculados a um público de maior poder aquisitivo. Contudo, tais resultados também refletem desigualdades estruturais no acesso a recursos e oportunidades entre estudantes das redes pública e privada (NIERO, 2022).

Por conta dessa visível elitização do ensino superior, foi necessária a criação de uma nova saída, que possuisse um modelo diferente da educação bancária. Nesse sentido é que a educação popular tomou seu espaço: para que pudesse modificar a realidade e ressaltar seu caráter de luta contra-hegemônica. De acordo com a Cartilha do Cursinho Popular Podemos, movimento social que organiza jovens das periferias, escolas e universidades, esse tipo de educação se manifesta da seguinte forma:

É uma das tantas formas assumidas de resistência popular, na qual a classe trabalhadora exerce, através da educação, uma prática libertadora, e a partir da realidade imediata das famílias e dos territórios, demonstra o potencial da organização popular e a necessidade de transformações estruturais na realidade brasileira. (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2019, p. 6)

Contudo, é necessário considerar que a gratuidade do curso não significa que os cursinhos terão salas repletas de alunos. Se fôssemos acompanhar algumas das classes dos cursinhos do início do ano até o exame do Enem, veríamos

que um grande número de alunos desistiu do curso, coisa que normalmente não acontece nos cursinhos particulares. Essa alta taxa de desistência nos cursinhos gratuitos pode se dar pela menor percepção de compromisso associada à gratuidade e, especialmente, por desafios pessoais que os alunos enfrentam, como falta de tempo ou recursos para se dedicar aos estudos.

A partir disso, é necessário refletir sobre o conceito de “popular” dentro de um contexto como esse, da necessidade do surgimento de um modelo de educação diferente, com uma proposta que não fosse igual àquela que já existia. Esse conceito, portanto, não está ligado às ações filantrópicas. Ainda que esses cursos tenham o caráter voluntário para todos os envolvidos nesse ato pedagógico, o intuito é fazer com que os alunos utilizem desse espaço para debater os problemas sociais e principalmente se emanciparem como classe (NIERO, 2022). Isso se difere dos cursinhos pagos, que o intuito é unicamente a aprovação em vestibulares. Em resumo, o cursinho popular busca garantir a democratização do ensino, mesmo que, por vezes, isso seja um grande desafio.

Nos cursinhos populares, a educação se torna um espaço onde corpos historicamente silenciados reivindicam sua existência. Como aponta Djamila Ribeiro em *Lugar de Fala*, a produção do conhecimento sempre esteve atrelada a estruturas de poder que determinaram quem pode falar e ser ouvido. Nesse contexto, jovens negros, periféricos e oriundos de escolas públicas encontram nos cursinhos não apenas uma oportunidade de acesso ao ensino superior, mas também um espaço onde suas vozes são legitimadas. Afinal, estar em um ambiente de aprendizagem onde suas vivências são reconhecidas é, por si só, um ato político.

A reivindicação do lugar de fala nesses espaços não se limita ao direito de estudar, mas envolve também a possibilidade de produzir conhecimento a partir de suas próprias realidades. Nos cursinhos populares, os estudantes não são apenas receptores de informação, mas sujeitos que constroem narrativas sobre si e sobre o mundo. Ao partilharem suas experiências, desafiam a lógica

acadêmica tradicional que historicamente excluiu corpos subalternizados da esfera intelectual. Assim, esses espaços se tornam mais do que preparatórios para exames; são territórios de resistência, onde a educação assume um papel emancipatório e reafirma que saber e existência caminham juntos.

Com alguns conceitos voltados para o âmbito educacional esclarecidos, se faz necessário pensar em algumas visões importantes de “popular”. Primeiramente, a sociedade tende a olhar aquilo que é popular como ruim, devido a uma percepção de que a popularidade pode comprometer a qualidade ou autenticidade. Então, independentemente da apresentação de bons resultados, ainda assim, aquilo a que todos têm acesso é visto como pior do que aquilo que está restrito – no caso, instituições pagas e particulares.

Penso ser imprescindível apresentar o pensamento de Bourdieu sobre essa questão, no que diz respeito ao fato de a escassez ser muitas vezes associada à qualidade e ao valor. Algo que é difícil de encontrar ou obter pode ser considerado mais valioso exatamente por sua raridade. Essa valorização da escassez aplica-se tanto a itens físicos quanto a experiências culturais. O que é popular, por ser amplamente acessível, pode ser visto como menos valioso em comparação ao que é raro e exclusivo (BOURDIEU, 1984). As pessoas que adquirem algo que é tido como exclusivo ou valioso, se sentem pertencentes a algum grupo especial ou seletivo, que apenas um determinado tipo de indivíduo pode ser membro. Isso traz um sentimento de serem sujeitos especiais, aumentando seu ego e elevando sua autoestima (VEBLEN, 2021).

Trazendo o debate para o campo educacional, a nossa sociedade tende a supervalorizar o ensino particular e olhar para o ensino gratuito como algo “ruim”. Isso ocorre na grande maioria das áreas do ensino (com uma ressalva do ensino superior, pois as universidades públicas ainda possuem um papel de destaque). Esse fator pode ser explicado com base em alguns dados que vou pontuar em 2 tópicos retirados do IDEB. Em geral, alunos de escolas particulares têm obtido médias mais altas no ENEM em comparação com alunos de

escolas públicas. Por exemplo, em 2019, a média dos alunos de escolas particulares foi cerca de 100 pontos maior do que a média dos alunos de escolas públicas na prova objetiva do ENEM. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) costuma ser mais alto nas escolas particulares do que nas públicas. Em 2019, o IDEB das escolas particulares do ensino fundamental II foi de 6,7, enquanto nas escolas públicas foi de 4,9.

Além do ensino regular, os alunos passam por cursos preparatórios para o vestibular, que elevam o índice de aprovação dos alunos. De acordo com os dados retirados do Colégio Equilibrium, reconhecido pelo alto desempenho de seus alunos nesse contexto, em média 70% dos estudantes que frequentaram bons cursinhos preparatórios, tiveram suas vagas preenchidas nas melhores universidades federais do Brasil.

É preciso entender que o perfil desse estudante aprovado na faculdade tem chances de ser padronizado: esse aluno frequenta uma escola no ensino regular que proporciona pra ele um material de qualidade (garantido que ele saia da escola já preparado para encarar o mercado de trabalho e a competitividade proporcionada pelo capitalismo), em casa ele tem o apoio da família, que concede todos os meios de sobrevivência necessários que ele não precise sair dos estudos para ter que trabalhar ou realizar qualquer tarefa. Em contrapartida, o aluno de baixa renda apresenta uma vida completamente diferente, cheia de opressões e batalhas para a sua sobrevivência e dos familiares. É evidente que em uma disputa por uma vaga através de um processo seletivo, esse jovem que está mais preparado ficará.

Conclusão

A partir do que foi exposto, fica claro, portanto, que a educação popular não é somente a transmissão de conhecimento técnico, mas uma busca pela emancipação e transformação de sujeitos e da sociedade. É um modelo educacional que pretende aumentar a consciência crítica e ativa dos alunos, ao contrário das estruturas de desigualdade social.

Nesse contexto, os cursinhos populares são essenciais como resistência contra as desigualdades educacionais, pois, com eles, jovens das classes populares podem acessar o ensino superior. São espaços que auxiliam os alunos para que se reconheçam como agentes de mudança, preparando-os tecnicamente.

Embora os desafios enfrentados sejam grandes – como falta de apoio governamental e dificuldade de permanência – é importante superá-los por meio das políticas públicas, valorizando a educação popular, que transcende os muros da sala de aula e impacta positivamente a vida daqueles que dela necessitam.

Sobre isso, ficou evidente, também, a necessidade de compreender o conceito de “popular” como aquilo que pertence ao povo, promovendo a inclusão.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A “**revisão da bibliografia**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.

BATISTA, Santos Dias. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. 2009. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Harvard University Press. 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender a saber com e entre outros**. In: ASSUNÇÃO, Raiane. (org.). Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2012. Brasília, DF: INEP, 2012.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: <https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3757/3486>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CASTRO, Clovis Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/55549/Desktop/7412-Texto%20do%20Artigo-27123-27022-10-20200311.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

FERRARI, Julia Fernanda. **O processo de Bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos**. 2019. Disponível em: <https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/135>. Acesso em: 07 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GRAMMONT, Maria Jaqueline de; OLIVEIRA, Lorrana Nascimento. **A experiência político pedagógico do cursinho popular Edson Luís durante a pandemia do novo CORONAVÍRUS**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/19692>. Acesso em: 07 nov. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Como construir um cursinho popular?** Rede de Cursinhos Populares Podemos +, 2019. Cartilha. Disponível em: <https://levante.org.br/>. Acesso em 06 nov. 2024.

LUFT, Celso Pedro. Popular. In: LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 529.

MACHADO, Maria Elisabete. **Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular**. 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8742>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORIS, Carlos Henrique Aparecido Alves et al. **Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Ryy8CpRwNMYMBzQRmjpVbGw/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NIERO, Leonardo. **Cursinhos populares: problemática, histórico e atualidade para a educação popular de jovens e adultos**. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/16504>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM-6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2024.

REIS, Ariane Cristine et al. **Juventudes na Política: credibilidade política das juventudes nas mídias sociais**. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41720>. Acesso em: 08 nov. 2024.

RIBEIRO D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

SANTOS, Cristiano Lange dos. **Participação política e ativismo: o fazer político das juventudes no século XXI**. 2020. Disponível em: <https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1219/518/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95324>. Acesso em: 08 nov. 2024.

VARGAS, Tatiane Moreira de. **Serviço social e educação popular: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios.** 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/5931>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VEBLEN, Thorstein. **The Theory of the Leisure Class.** Martino Fine Books. 2021.

CAPÍTULO 8

JOVENS ESTUDANTES E VÍDEOS DIGITAIS: DA APRENDIZAGEM DA CULTURA À CULTURA DA APRENDIZAGEM

Ivo Fernandes Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-436-6

Introdução

Numa perspectiva biológica, a predisposição humana para a aprendizagem é um dos principais fatores que demarcam nossa diferença em relação aos outros seres vivos. Diferente de outras espécies, nossa capacidade adaptativa depende mais do processo que chamamos de aprendizagem, do que da programação genética (POZO, 2008).

A educação escolar nesse contexto é sem dúvida, um projeto ambicioso com a finalidade de não só, desenvolver capacidades cognitivas para a adaptação humana ao meio em que se encontra como também a de inculcar informações, conjuntos de valores e comportamentos requeridos por uma dada sociedade (Brandão, 1981). O que a educação escolar persegue como finalidade última é a aprendizagem da cultura. E isso se efetiva a partir da fragmentação e disseminação do conhecimento construído social e historicamente (Moreira & Candau, 2007), geralmente apresentado na forma de componentes curriculares, também chamados de disciplinas ou matérias escolares.

O que se quer enfatizar é a ideia de que a educação escolar, grosso modo, está assentada em práticas onde o foco principal é a aprendizagem da cultura.

Nesse contexto, o termo “Cultura” é entendido como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história” (Cuche, 2002, p. 21). E isso, não é uma crítica às metodologias de ensino ou à escolha de determinado conhecimento que compõe o currículo escolar. É uma tentativa de observar a escola numa perspectiva filosófica.

Na atualidade, o volume de informações produzidas e que podem ser facilmente acessadas por um grande contingente de pessoas, por todo o globo terrestre, através das redes de comunicação, bem como a crescente demanda por novos produtos, habilidades e saberes, acabam por fortalecer a crença de relevância social da aprendizagem e elevar seus contextos e experiências, a patamares, talvez nunca antes atingido (Pozo, 2008). Aqui, subjaz a ideia de cultura da aprendizagem, aplicando ao termo “cultura” um sentido amplo, antropológico - o conjunto e a integração dos modos de fazer, agir, pensar desenvolvidos ou adotados por uma sociedade como solução para as necessidades da vida humana (Ribeiro, 1998).

Enquanto os jovens estudantes parecem aderir quase que espontaneamente à cultura das mídias digitais audiovisuais, explorando essa linguagem para variados fins, principalmente em suas aprendizagens, a escola em suas práticas, em geral enfrenta dificuldades em atrair e manter os estudantes no contexto da cultura escolar que valoriza predominantemente a leitura e escrita alfabética (Nogueira & Padilha, 2014), negligenciado na maioria das vezes o papel e potencialidade da linguagem audiovisual. Como afirma Bannell *et al.* (2016, p. 71-72), “parece haver mesmo certa oposição entre o universo digital, no qual os jovens transitam com relativa facilidade, e o universo escolar, no que diz respeito às exigências cognitivas.”.

Nesse sentido, a proposta desse estudo é problematizar a aprendizagem escolar e sua função social, estabelecendo relação com a prática de uso de vídeos digitais por jovens estudantes do Ensino Médio.

Esse texto é resultante do estudo de doutoramento em 2021, intitulado “Concepções de estudantes de ensino médio sobre aprendizagem: cultura escolar e videoaulas” e apresenta dados de pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Ensino Médio, no Extremo Sul da Bahia. A construção de dados contou com um levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando trabalhos sobre aprendizagem defendidos nos últimos 10 anos (2008-2017) e também, a aplicação de questionários junto a 464 estudantes da referida escola.

A perspectiva de discussão, por sua vez, está ancorada, dentre outros autores, principalmente nas ideias abordadas por Pozo (2008), que fez uso do trocadilho “da aprendizagem da cultura à cultura da aprendizagem”, e perfaz em sua obra intitulada “Aprendizes e mestres”, uma profícua discussão sobre o movimento histórico do fenômeno social da aprendizagem.

Conhecimento Escolar e a Aprendizagem da Cultura

O entendimento de que a exploração planejada e intencional das experiências dos estudantes com a mídia audiovisual, entendida aqui como cultura da aprendizagem, possa contribuir no processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares, aponta, por um lado para a necessidade de aproximação das experiências já existentes, e, por outro, a uma compreensão mais profunda do que se concebe como conhecimentos escolares.

Para abordar o conhecimento que é trabalhado na escola é preciso esclarecer o que se entende pelo termo “conhecimento escolar” e isso não constitui tarefa fácil, em virtude da polissemia e variadas perspectivas do ato de conhecer apresentado pelo campo da Filosofia. Afastando-se da acentuada discussão filosófica ocidental sobre conhecimento, é relevante afirmar que o precursor da ciência moderna, Descartes, defendia em seu tratado no século XVII uma dupla possibilidade, a primeira do conhecimento especulativo, que produz apenas opiniões e crenças subjetivas (*doxa*) em contraposição ao conhecimento científico, assegurado pela certeza (*episteme*) (Andrade, 2017).

Na contemporaneidade, é comum encontrar, conforme descreve Chauí (1997), quatro tipos principais de abordagens do conhecimento: empírico, teológico, filosófico e científico. Entretanto, a hegemonia do ideal cartesiano de ciência, historicamente associada ao empirismo e positivismo, é que tem servido como principal referência para o conhecimento escolar e sua prática (Lopes, 1999).

Como destaca Lopes (1999), é possível verificar em suas práticas, que a escola aceita a existência do conhecimento empírico, mas valoriza essencialmente o conhecimento científico. Pressupõe como necessário e assume como meta o movimento de substituição do senso comum, imediato, mediado pelo aparato sensorial humano, para o conhecimento científico, racional e verificável. Apesar de *a priori* se atribuir valor ao senso comum, ou a aparência das coisas, *a posteriori* é entendido como um obstáculo epistemológico para a ciência e aqueles que pretendem apreender o conhecimento verdadeiro das coisas precisam superar o conhecimento empírico, construído a partir das opiniões sobre as experiências sensoriais (Bachelard, 1996).

Se o conhecimento que a escola valoriza – o científico – não teve sua gênese a partir das impressões dos fenômenos observados no cotidiano, como o mesmo foi constituído? De que maneira isso aconteceu? A prática de ensino na qual o processo de construção do conhecimento científico não é explicitado, mas constitui somente seu resultado ou o “produto final”, faz transparecer uma ideia de cientista como “gênio” – comumente apresentado nos livros didáticos – (Galileu, Newton, Darwin e tantos outros) ou humano dotado de “poderes” especiais, que se distancia muito da figura do adulto comum e mais ainda de um estudante jovem ou adolescente.

Afinal, o que entendemos por conhecimento escolar? Assumimos como resposta a afirmação de Moreira & Candau (2007, p. 22) que fazem duas considerações ao responder a essa pergunta. A primeira do “conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera

simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.” A segunda de que esse conhecimento “tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento”. Nesses termos, compreendem o conhecimento escolar como “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade” (Moreira & Candau, 2007, p. 22).

Para esses autores, o conhecimento escolar deriva dos chamados “âmbitos de referência dos currículos” que são instâncias sociais de produção de saberes e conhecimentos, a exemplo do mundo do trabalho, centros de pesquisa e movimentos sociais (Moreira & Candau, 2007, p. 22). Desses âmbitos que os conhecimentos seriam selecionados e preparados para compor o que se convencionou chamar “currículo formal”, ou o conjunto de conhecimentos que é ensinado e aprendido na escola. Entendido na perspectiva de Pozo (2008), como cultura.

Um aspecto muito relevante em relação à constituição do conhecimento escolar, também apontado por Moreira & Candau (2007), diz respeito à dificuldade de transposição de determinados conhecimentos para o contexto escolar, em virtude da diferença do contexto de origem (âmbito de referência) e o da sala de aula, o que os autores chamam de “processo de descontextualização e recontextualização”. Há uma lacuna produzida nesse movimento que faz com que os conhecimentos abordados na escola não sejam cópias idênticas de seus referentes construídos socialmente. Entendimento que se assemelha à ideia de “mediação didática” empregada por Lopes (1999) e “Transposição didática”, utilizada por Chevallard (1991). O processo de descontextualização é entendido como o movimento de retirada de um fragmento de conhecimento considerado relevante, de seu contexto original, geral e mais amplo para ser organizado em outro contexto, ou seja, recontextualizado.

A forma descontextualizada pela qual o conhecimento é abordado na escola tende a gerar uma desconexão desse conhecimento com o mundo social onde os estudantes estão inseridos e atuam. Um descompasso entre o espaço e tempo onde fatos e fenômenos ocorreram. Essa ruptura entre o que se apreende no e pelo cotidiano com o que se aprende e é valorizado na escola, muitas vezes se torna motivo de apatia e desinteresse dos estudantes pela educação escolar, que deles solicita somente recordação de fatos, datas e o que mais tenha sido “ensinado”, sem pedir que, a partir de suas observações, formulem perguntas substantivas (Postman, Weingartner, 1974). E, acrescentamos: uma escola que não aposta no conhecimento nascido da curiosidade está fadada a ser um ambiente de pura repetição. É uma escola aprisionada tão somente à aprendizagem da cultura.

A escola na atualidade vive uma crise. Pois não tem conseguido atender satisfatoriamente às demandas e exigências que lhe são imputadas. E isso é perceptível, através da análise de estudos e pesquisas, principalmente do resultado de variados mecanismos que tentam mensurar a qualidade da educação brasileira.

O que se defende é a ideia da crise de aprendizagem estar relacionada, mais diretamente com a concepção do conhecimento escolar e as formas de mediação adotadas junto aos jovens, centrada massivamente na aprendizagem da cultura. Onde, apesar dos discursos apontarem para a centralidade do sujeito estudante e suas aprendizagens, o elemento que ocupa lugar de destaque geralmente é o ensino. Assim, como critica Rancière (2018), a escola se configura como lócus de ensino. Por acreditar equivocadamente que o educando prescinde da instrução direta do mestre, para sua aprendizagem.

O Jovem Estudante e a Cultura da Aprendizagem

É preciso considerar, como afirma Charlot (2006, p.12) que questão fundamental no processo da educação escolar “é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende”. Essa mobilização, segundo o autor, não se dá de forma espontânea, tampouco da mesma forma nos indivíduos. É preciso reconhecer o processo de passagem do Eu empírico ao Eu epistêmico, do indivíduo tomado pelo movimento da vida cotidiana e suas aparências ao indivíduo mobilizado intelectualmente. E isso só será desvelado mais profundamente, em sua complexidade, certamente a partir da interlocução com esse indivíduo.

Nesse sentido, através do levantamento realizado junto ao BDTD, foi possível constatar que das 249 teses e dissertações que propuseram abordar questões relacionadas à aprendizagem escolar, somente 22 (8,8%) adotaram como foco de investigação a perspectiva do estudante, organizando metodologicamente a pesquisa para que esses sujeitos fossem ouvidos e /ou sinalizassem de alguma forma sobre os sentidos, concepção ou entendimentos de seus processos de aprendizagem ou de elementos constituintes.

A presença pouco representativa dos estudantes enquanto principais sujeitos investigados nas pesquisas em educação (Sacristán, 2005), principalmente com foco na aprendizagem, evidencia o desencontro entre os discursos contemporâneos sobre a centralidade do sujeito cognoscente no processo de aprendizagem – sobretudo a partir das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky - e o efetivo objetivo, manifestado nas pesquisas, em investigar esse fenômeno na perspectiva do sujeito da aprendizagem.

A ausência nas pesquisas do pronunciamento dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, que são levados a participar, revela também o silenciamento desses indivíduos no contexto concreto do processo de escolarização (Arroyo, 2013; Silva, 2013). Silenciamento produzido desde o in-

gresso das crianças no mundo da escola, onde “silêncio!” é a primeira palavra de ordem. Não demora muito para uma criança em sua primeira experiência de escolarização, aprender que ali se valoriza muito o silêncio e que é preciso permanecer calado para que todos possam ouvir a voz do professor. Afinal, a escola, por meio de suas práticas, também ensina que a aprendizagem acontece principalmente ao se ouvir as explicações do professor.

Assim, a escola vai se constituindo como território de fala dos mestres e silêncio dos aprendizes. E esse entendimento se cristaliza de tal modo no espaço escolar, que mesmo assumindo que a aprendizagem é do estudante, estes são poucas vezes consultados e ouvidos sobre os conteúdos e estratégias que serão utilizadas com eles e para eles. Apesar do discurso do aluno como “tábua rasa”, já não ser mais aceito, na prática, a escola considera que os estudantes chegam às salas de aulas, “vazios”, ou seja, sem conhecimentos (Dayrell, 1996). Prontos para serem “preenchidos” através da aprendizagem da cultura.

Experiências com vídeos digitais

É importante atentar para o fato de que os jovens estudantes do Ensino Médio, foco desse estudo, em sua maioria (91%) na faixa etária dos 15 aos 19 anos, nasceram a partir da primeira década do século XXI. Momento em que no Brasil já se configurava uma ebulição promovida pelas TIC, em especial as mídias digitais audiovisuais. Ebulição, que nas palavras de Pischetola & Miranda (2019, p. 25): “[...] revolucionaram as formas de se comunicar, de acessar e processar a informação, de aprender, de conhecer o mundo e de estar em sociedade.”.

Nesse contexto, as experiências dos jovens com as mídias digitais audiovisuais e as relações que estabelecem com essa mediação, têm ajudado em suas múltiplas e variadas aprendizagens, que precedem a escolarização, mas que também são desenvolvidas em paralelo com a escola, influenciando-a ou sendo influenciadas por ela. Afinal, vivemos uma cultura audiovisual e esse argumen-

to pode ser sustentado não só a partir da observação cotidiana de práticas de comunicação em grande parte da sociedade, como também por dados empíricos.

O primeiro indicativo é o resultado da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016” que revela a televisão como a mídia mais utilizada no país (89%). A rede mundial de computadores fica em segunda opção (49%), muito abaixo da TV e acima do rádio (30%), terceira mídia escolhida pelos brasileiros. Os jornais impressos ocupam a quarta posição (12%) e as revistas (1%), ficam em último lugar (Brasil, 2016).

Quando não se verifica o objetivo de uso, a pesquisa demonstra que a TV é assistida por 97% da população, sendo que 77% afirmam ter hábito de assisti-la diariamente por um período médio de três horas e 21 minutos, durante os cinco dias da semana e por três horas e 39 minutos nos finais de semana (Brasil, 2016).

O segundo indicativo, agora sobre a tipologia vídeo online, é o resultado da “Pesquisa Vídeo *Views*”¹, publicada pela *Google Inc.* em setembro de 2018 que apresenta dados significativos sobre o consumo de vídeos digitais pelos brasileiros e fortalece hipótese já levantada sobre o provável movimento de usuários da tradicional TV para os vídeos na internet. Em sua quinta edição, a pesquisa encomendada pela *Google* reforça o crescimento do consumo de vídeos pelos brasileiros e constata a consolidação do *YouTube* como principal plataforma de compartilhamento e visualização de vídeos *online* no Brasil. De acordo com esse estudo (Marinho, 2018), no período examinado de quatro anos (2014-2018), enquanto o consumo de TV aumentou de 21.9 para 24.8 horas semanais, o equivalente a 13%, o de vídeos na web cresceu 135% de 8.1 para 19 horas semanais.

Sobre a consolidação do *YouTube* como plataforma de vídeos *online*, os números dessa mesma pesquisa mostram que esse serviço é o mais utilizado no

¹ Pesquisa encomendada e divulgada pela Google Inc., sendo a primeira parte (qualitativa) realizada em janeiro de 2018 pela Box 1824 (agência de pesquisa de tendências em consumo, comportamento e inovação) junto a 200 pessoas. E, segunda parte (quantitativa), realizada em julho de 2018 pela Provokers (empresa de consultoria e pesquisa em marketing) junto a 3 mil pessoas.

Brasil (44%), alcançando o dobro de preferência do segundo colocado (Netflix - 22%), sendo consumido diariamente por 55% das pessoas com idade entre 14 e 18 anos (Marinho, 2018). Questão que deve ser considerada relevante, nesse contexto é o suporte ou aparelho que é utilizado para assistir aos vídeos, uma vez que pode favorecer essa prática.

Dentre os 464 estudantes consultados nessa pesquisa 88,6% responderam buscar conteúdos através de *smartphone*, número significativamente superior ao uso do microcomputador padrão *desktop* e *notebook*, com 52,6% e 50,9%, respectivamente. Dados que se assemelham com os resultados encontrados em outras pesquisas (Brasil, 2016; Marinho, 2018), onde maior contingente de pesquisados afirmou acessar a internet através do mesmo dispositivo.

A pesquisa junto aos estudantes, também revelou uma crença que estes manifestaram ter sobre situações que potencializam suas aprendizagens. Entre cinco possibilidades: i) visualizar imagens estáticas; ii) somente ouvir; iii) assistir vídeos; iv) ler e/ou escrever; e v) fazer trabalhos práticos, maior percentual de concordância foi com “realização de trabalhos práticos”, com 90,9% (422) das respostas, seguido de “assistir audiovisuais”, com 85,6% (397). Resultado que assume grande relevância nesse estudo, uma vez que sustenta o argumento de múltiplas intencionalidades em torno do uso do audiovisual, pelos estudantes, em particular a relação com a aprendizagem.

Quando questionados sobre o tipo de material que usam fora da escola para estudar os conteúdos escolares, o mais apontando como utilizado “Sempre”, novamente aponta para “vídeo-aulas” com 28,2% (131 respostas). Por fim, o indicativo de utilização, quando somadas as três respostas (algumas vezes, muitas vezes e sempre), resulta com 392 (84,5%) dos estudantes afirmando utilizar vídeo-aula, seguido de 368 (79,3%) Sites, Blogs e páginas Web e em terceiro lugar a utilização do livro didático com 351 (75,6%) das respostas.

O uso de vídeos como instância de aprendizagem, aparece também na pesquisa *Vídeo Viewers* ao revelar que nove em cada dez usuários do *YouTube*,

no Brasil, o utilizam para estudar (Marinho, 2018). O foco principal é o conhecimento, busca-se assistir vídeos com o objetivo de aprender, tanto a fazer pequenos reparos domésticos, quanto desenvolver habilidades profissionais, dicas de esportes, dentre outras.

Quando o foco é a aprendizagem de conteúdos escolares, encontramos na pesquisa de Meireles, Alaor & Ferreira (2009), uma análise da relação de estudantes do Ensino Médio com o audiovisual, em particular vídeos sobre o ensino de física. De acordo com esse estudo, 68% dos estudantes responderam ser o vídeo o meio de comunicação mais importante para eles, e, mais da metade (50,54%) afirmaram assistir conteúdos de física em formato de vídeo.

Também, na pesquisa sobre a utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciaturas, envolvendo 371 estudantes, Gomes (2011) verificou que 93,3% disseram já ter assistido esse tipo de audiovisual, enquanto que 52,8% afirmaram fazer isso frequentemente. E quando perguntados sobre os objetivos dessa prática, 75,7% responderam que assistiam para abordar assuntos relacionados à sua formação acadêmica, ou seja, com foco na aprendizagem.

Esse cenário, delineado a partir de dados, resultantes de estudos e pesquisas, permite fazer duas considerações relevantes no contexto desse estudo. A primeira, que dentre as diferentes tipologias de mídias digitais no Brasil, a audiovisual é seguramente a mais consumida. A segunda, é que há uma relação entre as experiências dos jovens estudantes com a mídia audiovisual, em particular os vídeos digitais, e, uma intenção de aprendizagem a partir de demandas escolares e não escolares. Ou seja, há no interior dessa prática cultural, dentre variadas intencionalidades possíveis, a do vídeo funcionar como uma estratégia de aprendizagem (Duarte, 2006).

Pode parecer controverso, mas a escola, como instituição social, avança significativamente como consequência da revolução industrial, onde naquele momento a função social da aprendizagem assume novos significados. Entretanto, no início desse processo, a mesma escola que instaura e responde às novas demandas de aprendizagem, em geral ensina a ler e escrever, não como

forma de ter acesso a outros saberes, mas como o fim em si mesmo (Pozo, 2008). Uma lógica e um *modus operandi* que parece ainda acompanhar grande contingente de escolas da atualidade.

De todo modo, podemos afirmar que o conhecimento científico e sua aplicação, favoreceu a progressão contínua da necessidade e prática de aprendizagens que se alargaram à praticamente todas as esferas da vida social. A multiplicação dos contextos de aprendizagem é uma das características das chamadas “sociedades da aprendizagem”. E é isso, mais precisamente que Pozo, (2008) chama de cultura da aprendizagem.

Considerações Finais

Os resultados indesejados em relação ao que se espera da escola, em confronto com o que está legitimado nos documentos oficiais e com os próprios anseios da sociedade, consubstancia uma ideia generalizada de crise na escola ou fracasso da educação escolar. Contribuindo para esse pensamento, parece haver uma ampla concordância, não só assentada sobre o senso comum, mas também reverberada nos estudos e pesquisas sobre educação, de que a escola de hoje - principalmente o Ensino Médio público, - salvo algumas exceções, enfrenta sérias dificuldades em alinhar suas práticas e seus currículos com a demanda, perspectiva e perfil dos jovens estudantes, principais envolvidos nesse processo. A recente reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017) pode ser considerada uma tentativa de resposta à essa dificuldade.

A apropriação do trocadilho com a ideia de cultura, a partir das ideias de Pozo, nos parece pertinente para atentarmos sobre o fato de que a escola, em um sentido generalizante, ainda preza prioritariamente pela “aquisição” do conhecimento historicamente construído. Em contrapartida, os jovens estudantes dentro e fora da escola, experienciam um modo de vida ou cultura onde transpõe-se que mais importante que aprender esse “ou” aquele conhecimento, é construir estratégias para a sua própria aprendizagem, contínua e diversificada.

Como é possível verificar nas práticas cotidianas dos jovens e suas relações com o conhecimento escolar e não escolar, bem como, em sua valoração e atribuição de significado, parece que esses estudantes investem mais tempo e atenção de qualidade em estratégias para a aprendizagem daquilo que não está pronto, acabado. Referindo-se ao conhecimento estático, ao qual a escola, por vezes privilegia, não requerendo ressignificação por parte do estudante.

Em tempos de eficientes Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as demandas são outras, não mais acessar esse ou aquele conceito, ou memorizar uma dada fórmula matemática. Acreditamos que os jovens estudantes, desde a infância, à medida que foram crescendo e se desenvolvendo biologicamente e socialmente, se ambientaram com as demandas dessa sociedade e intuitivamente se adaptaram a essa cultura do aprender, mais recentemente lançando mão de mídias audiovisuais: os vídeos digitais.

Assim, uma ação que pode levar a uma aprendizagem qualquer, seja de domínio técnico ou simplesmente prático, como aprender a preparar um alimento, a operar um computador digital, ou mesmo tocar um instrumento musical, se tornou algo mais comum, rotineiro. Por meio da internet, principalmente, a disponibilização de cursos on-line, vídeo-aulas, blogs, chats e todo tipo de material de suporte para essas inúmeras aprendizagens, parece ter potencializado uma cultura da aprendizagem.

Nesse sentido, a crise ou fracasso que se admite que a escola vivencia, pode não ser um fracasso real, ou na dimensão que se apresenta, mas o reflexo do movimento anacrônico entre o que a escola pratica e valoriza em seu interior e as expectativas, experiências e cultura que tem mobilizado e orientado os jovens em suas múltiplas e variadas respostas à requisição escolar.

Dito de outra forma: acredita-se que os jovens estudantes desenvolvam muitas aprendizagens dentro e fora da escola (apesar da escola). Mas o “aparente” fracasso pode está mais intimamente ligado ao *modus operandi* da escola, particularmente em como se convencionou verificar essas aprendizagens.

É importante deixar claro que não se advoga a partir da crítica ao modelo tradicional da escola, a ausência de valor do conhecimento escolar em sua forma curricular como conhecemos. O que se questiona é o foco excessivo nos conteúdos disciplinares, sua supervalorização conceitual em detrimento da aprendizagem. É a observância que há no contexto escolar uma tensão, entre um movimento mais rígido e disciplinar no sentido da “aprendizagem da cultura” e outro mais fluido e aberto no sentido de uma “cultura da aprendizagem”. Talvez o equilíbrio entre esses movimentos possa produzir efeitos positivos na e para a escola e seus estudantes.

Por fim, é importante salientar que apesar da centralidade da discussão convergir em torno das experiências com vídeos digitais enquanto instância educativa, não se postula a defesa de uma substituição de hábitos, da prática da leitura alfabética para a leitura imagética ou audiovisual, tampouco se pretende desvalorizar a escrita enquanto padrão formal de nossa linguagem, utilizada nos diversos processos educativos. O que se pode inferir a partir desse estudo é a ideia de que a utilização de material audiovisual, como vídeos curtos disponíveis na internet, têm se apresentado como recorrente estratégia no processo de aprendizagem dos jovens, fomentada por eles mesmos.

Questão que também aponta para a necessidade da escola, em suas práticas, assumir o estudante como sujeito social. Que tem direitos objetivos, mas também, história, vontades, projetos de vida e singularidades. Por isso é relevante ouvir e saber o que pensa o estudante, em especial sobre sua aprendizagem. Pois, certamente interferir na concepção que se tem sobre a aprendizagem e possibilitar que esse processo seja consciente e intencional ajude a potencializar a própria aprendizagem e, por conseguinte a qualidade da educação escolar.

Acreditamos que se faz necessário lançar olhares investigativos sobre as experiências com a mídia digital audiovisual vivenciada por jovens da Educação Básica, em virtude de sua relevância e potencialidade formativa. Mas não só isso. Afinal estamos vivendo uma cultura audiovisual. E, aceitar esse atribu-

to significa, na perspectiva da educação escolar, reconhecer que os estudantes vivenciam em maior ou menor grau esse fenômeno cultural e que, portanto, precisa ser compreendido.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANNELL, R.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.; PISCHELOLA, M.; MARAFON, G. & CAMPOS, G. H. B. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: SECOM, 2016.

BRANDÃO. C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 6ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio ao saber ensinado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1996.

DUARTE, R. M. Imagem, linguagem audiovisual e conhecimento escolar. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador. Recife: Edições Baço, 2006.

GOMES, Ivo. F. A utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2011.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INEP. (2018) Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, 2005-2017. Disponível <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=7382729>> Acesso em: dez. 2018.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa vídeo viewers**: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018. Think with Google, setembro/2018. Disponível em <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>> acesso em 12 de novembro de 2018.

MEIRELES, Sincler P.; ALAOR, Glêsiâne C.; FERREIRA, José R. F. Uma análise da relação dos alunos e suas concepções a respeito do uso de vídeos no ensino de física na Zona Metropolitana de Belo Horizonte e no Centro-Oeste mineiro. In: **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF)**, Vitória-ES: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 26 a 30 de janeiro de 2009.

MELLO, Guiomar Namo de. Políticas públicas de educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, Dec. 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002&lng=en&nrm=i-so>. acesso em 18 out. 2018.

MOREIRA, Antônio. F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, M. Gonçalves; PADILHA, M. A. Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 60-78, mai./ago. 2014.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. Thédiga. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Ri0, 2019.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **O Ensino como revolução Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1974.

POZO, J. Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, T. T. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, T. T (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-202.

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

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. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/ UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. 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 TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Juliane Paprosqui

Doutorado em Geografia - Universidade Federal de Santa Maria (2023), Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede UFSM (2015), Especialista em Educação a Distância - SENAC GO (2017), Licenciada em Informática - Universidade Estadual de Goiás (2007). Servidora Pública Federal, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, na Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino - CODE, da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, também atua, na mesma Instituição, como Professora Formadora I e Conteudista pelo sistema UAB/CAPES, no curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM/UAB. Participa do do Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais (CNPQ/CAPES) da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência e pesquisa nas temáticas relacionadas com: Educação do Campo, Educação a Distância, Aprendizagem Colaborativa, Currículo, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Tecnologias Educacionais.

Bruno Rogério Silva Cavalcante

É professor efetivo no Instituto Federal do Amapá (IFAP), doutor em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual Do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Possui Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Extensão pela Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG); é Especialista em Gestão Agroindustrial (UFLA-MG) e Graduado em Administração com habilitação em gestão ambiental (IESAM-PA). Atuou como professor substituto no Instituto Federal do Amapá (IFAP), como substituto também no colegiado de Engenharia de Produção da Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Tem experiência profissional como Gestor de Projetos no setor público e industrial. Prestou serviço de consultoria aos segmentos madeireiro, moveleiro, extrativista do Estado do Amapá. Tem experiência de pesquisas científicas com populações tradicionais, extrativistas, carpinteiros navais, cooperativas de castanha do Brasil e quilombolas, Manejo Florestal/parceria empresa-comunidade/projetos de negócios comunitários e da sociobiodiversidade. Desenvolve pesquisas sobre a gestão dos recursos naturais, comunidades amazônicas, Gestão florestal e ambiental, Políticas Públicas, questões Sociais e da Administração em geral.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ailton Barcelos da Costa

Possui Licenciatura em Matemática, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação Especial e cursa Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4958516098083437>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3260-5392>

E-mail: ailton.barcelos@ufscar.br

Cristian Ericksson Colovini

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFFar).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9122731571217323>

ORCID: 0000-0002-8106-6903

E-mail: cristian.colovini@gmail.com

Emilana Soares Ziani

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM). Especialista em ensino de filosofia no Ensino Médio EAD-UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9859631476387435>

E-mail: milana2012filosofia@gmail.com

Eunir Augusto Reis Gonzaga

Doutor pelo Programa de Pós-graduação (PPGEO) do Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Servidor Público Federal, atua como Coordenador da Divisão de Planejamento Socioambiental (DIPSA) pela Diretoria de Sustentabilidade (DIRSU), unidade administrativa da Prefeitura Universitária (PREFE) da UFU.

Atividades complementares: Membro do Conselho Superior (CONSUN) e Presidente da Comissão Gestora da Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P) na UFU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8999486450017521>

ORCID: 0000-0001-9870-2454

E-mail: eunir@ufu.br

Fabia Vaniz de Oliveira Haas

Helen Cristina de Moraes

Graduada em Tecnologia em Marketing pela Faculdade Anhanguera de Campinas. Agente de Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Campinas.

E-mail: hcgodoy@hotmail.com

Ivo Fernandes Gomes

Doutor em educação. Professor Adjunto da UNEB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1642050232900507>

E-mail: ifernandes@uneb.br

Leandro Inácio Teotônio

Possui Licenciatura em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), Especialização em Ludopedagogia e Educação Física Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1605752632630808>

E-mail: leandro.teotonio@edu.uberabadigital.com.br

Leandro Henrique da Silva

Licenciado em História. Mestrando em Formação Humana e Educação. Universidade Estadual de Minas Gerais – Faculdade de Educação.

E-mail: leandrohenriquetrabalho81@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3294-4741>

Maria da Penha de Andrade Avila

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISEB, mp.avila@hotmail.com. Artigo apresentado no Curso de Especialização em Docência com ênfase em Educação Inclusiva, IFMG/Arcos, Professora Orientadora Dandara Lorrayne do Nascimento.

Vantoir Roberto Brancher

Doutor em Educação (UFSM), docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>.

E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.

Vanessa Cristina Tavares da Silva

Graduanda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Uberlândia. Estagiária no Programa Multidisciplinar Mais Humanos. Extensionista do Projeto Boletins Epidemiológicos de Uberlândia (Beudi). Pesquisadora em iniciação científica com o tema: “Mudanças Climáticas, Anomalias Termohigrométricas e de Precipitação e o Comportamento das Arboviroses nas Microrregiões de Uberlândia e Ituiutaba (MG)” via CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0393633424636349>

ORCID: 0000-0002-5862-4487

E-mail: vanessa.cris00@ufu.br

EDUCAÇÃO E ENSINO EM FOCO:

TEORIAS FUNDAMENTAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES ATUAIS



ARCO
EDITORES ● ● ●

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