

EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS:

PESQUISAS E ATUAÇÕES

Ivanio Folmer
Gabriella Eldereti Machado
Org.



EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS:

PESQUISAS E ATUAÇÕES

Ivanio Folmer
Gabriella Eldereti Machado
Org.



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

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

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

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

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

Educação e perspectivas pedagógicas [livro eletrônico] : pesquisas e atuações / org. Ivanio Folmer, Gabriella Eldereti Machado. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-233-2

1. Educação 2. Educação - Coletâneas
3. Prática pedagógica I. Folmer, Ivanio.
II. Machado, Gabriella Eldereti.

24-192818

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-233-2

Esta obra é de acesso aberto.

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



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A obra **Educação e Perspectivas Pedagógicas: Pesquisas e Atuações** se faz como um campo fértil de reflexão, problematização, busca com soluções de problemáticas e tenta ao máximo expressar ao longo de cada um dos capítulos, como está arquitetada a Educação, considerando as Perspectivas Pedagógicas no que concerte o território brasileiro.

Paulo Freire, em uma de suas grandes contribuições destacou: *É preciso que a leitura seja um ato de amor*, e cada um dos/as autores/as desta obra, muitos/as destes/as docentes, leram e apreciaram a sua realidade cotidiana e evidenciaram suas contribuições no formato de uma reflexão impressa nas linhas de seus capítulos, desse modo, cada uma dessas valiosas contribuições são, antes de mais nada, um convite a leitura, a sensibilização, a emancipação, e a criticidade.

Caberia dizer que, a Educação no Brasil apresenta-se em um cenário de Desafios e Perspectivas, e ao nos deparamos com essa obra, com tantas contribuições significativas, entendemos que sim, há desafios a serem superados, contudo, evidencia-se profissionais, pesquisadores, docentes capacitados para romper com todas as problemáticas que seguem intensas em nossa sociedade e, especialmente na Educação. É um desafio pensar nas políticas públicas, nos formatos de educação, das práticas docentes, na liberdade de ensinar e aprender, há de se destacar que apesar disso, é uma alegria pensar na Escolas e nas demais instituições de ensino, pensar nestas para além de um espaço de formação conteudista, e sim, um espaço-tempo de vida, de reprodução de saberes, de contribuições para a construção de um sujeito mais crítico, autônomo e livre.

A obra é um convite a leitura e entregamos aos/as leitor/as, em primeira mão, este conjunto de conhecimento, escritos, pensados, organizados com muito carinho pelos seus autores, como também pela Editora.

Boa leitura!

Os organizadores.

Ivanio e Gabriella

Verão, fevereiro de 2024.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PROTÓTIPO DE UM SOFTWARE PARA GESTÃO DA COMERCIALIZAÇÃO DE FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS.....10

Angélica Cristina Rhoden

Rafael Carvalho Venancio

Thais de Lima Rocha

Ricardo Esteves Kneipp

Leandro Blass

doi: 10.48209/978-65-5417-233-0

CAPÍTULO 2 - PROJETO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA38

João Gabriel Fiorentin

Ivanio Folmer

doi: 10.48209/978-65-5417-233-1

CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE ZYGMUNT BAUMAN PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....46

Lucas Arruda Santiago

doi: 10.48209/978-65-5417-233-3

CAPÍTULO 4 - MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....60

Luane Bento dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-233-4

CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E O ACESSO PARA TODOS.....81

Cristiane Alves dos Santos

Wilma Alves dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-233-5

CAPÍTULO 6 - ALÉM DO TEXTO: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....100

Ledyany Gislon

Helenice Joviano Roque de Faria

Nidia Ferraz Lopes

Eliane Pinheiro Ferreira Maciel

doi: 10.48209/978-65-5417-233-6

CAPÍTULO 7 - EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E PRONERA: PRODUZINDO SABERES E MOVIMENTANDO SUJEITOS.....118

Ângelo Rodrigues de Carvalho

Adebaro Alves dos Reis

doi: 10.48209/978-65-5417-233-7

CAPÍTULO 8 - O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....135

Angélica Cristina Rhoden

Leandro Blass

doi: 10.48209/978-65-5417-233-8

CAPÍTULO 9 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OBSERVAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....159

Cléria Anizia da Silva Oliveira

Daniela Alves de Oliveira

Elisandrea Moreira Lopes

Luciane Rodrigues de Oliveira

Marcia Reis Lira

doi: 10.48209/978-65-5417-233-9

**CAPÍTULO 10 - ESCOLA E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES
DO CAPITALISMO PÓS-PANDEMIA.....170**

Franciele Del Vecchio dos Santos

Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli

doi: 10.48209/978-65-5417-233-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....181

SOBRE OS AUTORES.....183

CAPÍTULO 1

PROTÓTIPO DE UM SOFTWARE PARA GESTÃO DA COMERCIALIZAÇÃO DE FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS

Angélica Cristina Rhoden

Rafael Carvalho Venancio

Thais de Lima Rocha

Ricardo Esteves Kneipp

Leandro Blass

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-0

Resumo: A concentração dos alimentos naturais próximos a grandes centros urbanos dificulta o acesso às regiões mais vulneráveis aumentando o índice de insegurança alimentar de tal população. Dessa forma, torna-se necessário um sistema logístico eficaz no intuito de garantir a disponibilidade de alimentos nutritivos independente da classe social em que o indivíduo está inserido. Nesta perspectiva, este estudo tem como o objetivo construir um protótipo embasado em um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação, a fim de auxiliar na acessibilidade e na comercialização de Frutas Legumes e Verduras (FLV). Metodologicamente, baseou-se em uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, por meio de uma aplicação de questionários elaborados para o público envolvido na validação das telas do sistema logístico de distribuição. Os resultados indicaram que por meio do sistema de informação e do avanço da tecnologia é possível garantir o escoamento dos alimentos, a otimização do tempo, a melhoria da distribuição dos produtos, a diminuição dos custos e o acesso a alimentos nutritivos. O protótipo resultou em um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação entre produtor, transportador e consumidor para a demanda e oferta de frutas, legumes e verduras, em raio de

distância selecionável pelo consumidor. Conclui-se que o protótipo tem um impacto positivo no sistema de distribuição, no atendimento da demanda ligado a otimização dos processos, na redução de custos e aumento da produtividade, além de gerar dados e informações para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Segurança alimentar; Sistema logístico; Tecnologia da Informação.

Abstract: The concentration of natural foods close to large urban centers makes access to the most vulnerable regions difficult, increasing the food insecurity index of this population. Thus, an effective logistical system is necessary in order to guarantee the availability of nutritious foods regardless of the social class in which the individual is inserted. In this perspective, this study aims to build a prototype based on a data integration system combined with information technology, in order to assist in the accessibility and commercialization of Fruits, Vegetables and Vegetables (FLV). Methodologically, it was based on a descriptive, exploratory research, through the application of questionnaires designed for the public involved in validating the screens of the distribution logistic system. The results indicated that through the information system and the advancement of technology, it is possible to guarantee the flow of food, time optimization, improvement of product distribution, cost reduction and access to nutritious food. The prototype resulted in a data integration system allied to information technology between producer, transporter and consumer for the demand and supply of fruits, vegetables and greens, in a distance selectable by the consumer. It is concluded that the prototype has a positive impact on the distribution system, on meeting demand linked to process optimization, on reducing costs and increasing productivity, in addition to generating data and information for future research.

Keywords: Food security; Logistic system; Information Technology.

Introdução

No Brasil, a questão da segurança alimentar e a distribuição dos alimentos para toda a sociedade são questões desafiadoras. Além do impacto ambiental, o aumento da produção de alimentos por meio da utilização excessiva de agrotóxicos pode impactar a saúde tanto dos produtores, consumidores como a de transportadores, evidenciando assim, a importância de um sistema logístico

eficaz capaz de incentivar o consumo de alimentos naturais. Em decorrência deste cenário, vale ressaltar que a falta de acessibilidade à segurança alimentar e nutricional é mais abrangente em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos.

Essa situação se propaga devido à situação socioeconômica, o preço dos produtos e a baixa disponibilidade dos alimentos em tais regiões, além dos desafios de logística para o escoamento da produção (VIEIRA FILHO, 2019). A concentração de produtos perecíveis em regiões com maior poder aquisitivo, o armazenamento incorreto dos alimentos, a falta de um controle de estoque eficaz e o transporte dos produtos são causas relevantes que agravam o problema de acessibilidade dos alimentos à toda a sociedade (EMBRAPA, 2019).

Em contrapartida, um levantamento da ONU mostra que o Brasil desperdiça por ano cerca de 27 milhões de toneladas de alimentos, e estima-se que 80% desse desperdício acontece no manuseio, transporte e centrais de abastecimento (FAO, 2022). Portanto, torna-se evidente a importância do papel da logística em viabilizar o escoamento dos produtos de maneira eficiente, promovendo a qualidade, a segurança dos produtos e a garantia da otimização dos custos. Consequentemente, será possível a oferta de alimentos naturais com preços acessíveis para todos, independente da classe social ou região em que estão inseridos.

No intuito de garantir uma alimentação segura, saudável e acessível aos consumidores que residem em regiões mais distantes dos centros urbanos, o presente estudo visa promover um sistema logístico eficiente capaz de controlar o fluxo de materiais, o transporte e a distribuição dos produtos naturais destinados ao cliente final. Sendo assim, enquanto a solicitação é efetuada no local previamente estabelecido, tal sistema facilitará o acesso dos indivíduos aos alimentos almejados (EMBRAPA, 2019). Dessa forma, além de proporcionar a segurança alimentar e nutricional das regiões, será possível controlar o desperdício dos alimentos altamente perecíveis e necessários para manter a saúde da população.

Além disso, através da inovação da logística, comercialização e do escoamento dos produtos naturais, o sistema visa contribuir também com a geração de emprego, e consequentemente impactar positivamente a geração de renda dos produtores e comerciantes dos alimentos por meio do mercado virtual (RIBEIRO *et al.*, 2020).

Tomando como ponto de partida o objetivo de construir um protótipo embasado em um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação. Este estudo baseou-se em uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, por meio de uma aplicação de questionários elaborados para o público envolvido na validação das telas do sistema logístico de distribuição. Dessa forma, a pesquisa possibilitará a análise do impacto da otimização do acesso de alimentos naturais em regiões que possuem menos contato com tais produtos através do aplicativo na sociedade como um todo.

Este trabalho inicia-se com a fundamentação teórica norteando o principal ponto de estudo da pesquisa em relação à segurança alimentar. Em sequência, é levantado o problema de pesquisa, os principais objetivos do protótipo e sua justificativa é descrita de maneira abrangente, visando reforçar a importância e o impacto da quitanda virtual às comunidades mais vulneráveis e os benefícios a toda cadeia produtiva para sociedade em geral. Além disso, é demonstrado o desenvolvimento do trabalho da consecução do protótipo, reforçando as principais linguagens de marcação e a maneira pela qual o mesmo será elaborado. Por fim, é evidenciada as considerações finais do protótipo obtidas por meio da validação das telas do aplicativo analisadas através da aplicação dos questionários.

Problema de Pesquisa

A comercialização de frutas, legumes e verduras desempenha um papel fundamental na promoção da saúde pública, uma vez que o consumo regular desses alimentos está associado a diversos benefícios à saúde, como prevenção

de doenças crônicas não transmissíveis, melhoria do estado nutricional e fortalecimento do sistema imunológico (CAMPOS et. al., 2010). Compreender como esses alimentos são comercializados pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes para promover seu acesso e consumo adequado pela população, especialmente em comunidades vulneráveis, e contribuir para a segurança alimentar

da população. Também é uma atividade econômica relevante, envolvendo produtores, distribuidores, varejistas e consumidores (POSSANI et al., 2016). Compreender os aspectos econômicos e sociais da comercialização desses alimentos pode fornecer *insights* sobre a dinâmica do mercado, estratégias de comercialização, impactos nas cadeias produtivas, geração de empregos, distribuição de renda e potencial para o desenvolvimento econômico local (SILVA et al., 2011).

Fatores como o excedente de produção e desperdício de alimentos, regiões periféricas com baixa adesão ao consumo de FLV, por razões de altos preços ou indisponibilidade de produtos, o monopólio de empresas distribuidoras no escoamento da produção em grandes centros, e baixa atuação em regiões periféricas (DAMIANI et. al., 2017), tornaram este tema relevante para o meio científico e social. Nesta perspectiva, o presente estudo visa responder ao problema de pesquisa: Como favorecer a comercialização dos produtos FLV (Frutas, Legumes e Verduras) para suprir o desperdício de alimentos e auxiliar na segurança alimentar e nutricional de regiões e territórios do Brasil?

Para responder ao problema de pesquisa este estudo se propõe a alcançar o objetivo de construir um protótipo de aplicativo embasado em um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação entre consumidor e produtor para comercialização de frutas, legumes e verduras. Este objetivo, foi detalhado em metas, apresentadas como objetivos específicos, conforme a seguir: Elaborar um protótipo de aplicativo usando linguagem *HTML5* com *CSS*, além de sistemas de gestão de informação de *Business Intelligence*; Validar o

protótipo através da apresentação de telas com designer para o público consumidor; Identificar os benefícios do aplicativo para os consumidores; Verificar, através dos consumidores, se o consumo de frutas, legumes e verduras tende a aumentar com o uso do aplicativo; Constatar os principais fatores limitantes para utilização do aplicativo entre os consumidores; Utilizar a tecnologia como aliado em prol de uma melhor segurança alimentar para a população brasileira, auxiliando tanto o produtor como o consumidor final.

Objetivos

Objetivo Geral

Construir um protótipo de aplicativo embasado em um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação entre consumidor e produtor para comercialização de frutas, legumes e verduras.

Objetivos Específicos

- Elaborar um protótipo de aplicativo usando linguagem *Html5* com *CSS*, além de sistemas de gestão de informação de business intelligence.
- Validar o protótipo através da apresentação de telas com designer para o público consumidor.
- Identificar os benefícios do aplicativo para os consumidores.
- Verificar, através dos consumidores, se o consumo de frutas, legumes e verduras tende a aumentar com o uso do aplicativo.
- Constatar os principais fatores limitantes para utilização do aplicativo entre os consumidores.
- Utilizar a tecnologia como aliado em prol de uma melhor segurança alimentar para a população brasileira, auxiliando tanto o produtor como o consumidor final.

Justificativa

A comercialização de frutas, legumes e verduras pode impulsionar a economia de um território, principalmente, na produção e venda de produtos cultivados regionalmente (Rede PENSSAN, 2022). Ao apoiar agricultores e produtores locais, o protótipo em estudo pode contribuir para o crescimento econômico da região e promover práticas agrícolas sustentáveis, reduzindo a dependência de importações e incentivando a produção regional e as interações com outros territórios.

Nesta perspectiva, para suprir estas demandas, o protótipo “Quitanda Virtual” inclui um sistema de integração de dados aliados à tecnologia da informação, entre consumidor e produtor, demanda e oferta de FLV. Além disso, contribui para a geração de renda de produtores de FLV, com o mercado virtual. Os aplicativos podem auxiliar na comercialização de alimentos de diversas formas, tanto para produtores quanto para consumidores, como:

- I. Conectar produtores a consumidores: os aplicativos podem servir como uma plataforma para conectar produtores de alimentos diretamente aos consumidores, eliminando a necessidade de intermediários e reduzindo custos para ambos.
- II. Aumentar a visibilidade dos produtores: os aplicativos podem aumentar a visibilidade dos produtores, tornando seus produtos mais acessíveis a um público maior. Isso pode ser particularmente útil para pequenos produtores que não têm acesso a canais de venda tradicionais.
- III. Facilitar a logística: os aplicativos podem ajudar a coordenar a logística envolvida na venda de alimentos, desde a produção até a entrega. Isso pode incluir recursos para gerenciar estoques, roteirização de entregas, e muito mais.

IV. Proporcionar transparência e informação aos consumidores: os aplicativos podem fornecer informações detalhadas sobre os produtos, incluindo a origem, os métodos de produção, as certificações, as avaliações de outros consumidores, e muito mais. Essas informações podem aumentar a confiança do consumidor na compra e fornecer uma experiência mais satisfatória.

V. Agilizar o processo de compra: os aplicativos podem tornar o processo de compra mais ágil e conveniente, permitindo que os consumidores façam pedidos diretamente por meio do aplicativo e paguem com facilidade.

Tais elementos tornam este tema relevante e preciso em termos acadêmicos, visto a carência de estudos complexos em relação à comercialização de FLV relacionado ao consumidor e produtor em um mesmo aplicativo. De forma geral, a presente pesquisa visa construir um protótipo de comercialização de FLV, inicialmente validado com a percepção de possíveis consumidores.

Desse modo, o intuito é contribuir na melhoria e entendimento da comercialização de FLV, tornando-os mais acessível aos consumidores e reduzindo perdas de produtos e aumentando o acesso ao consumidor final aos produtores rurais. Portanto, além de gerar oportunidades de intervenção, esta pesquisa visa corroborar com as técnicas vinculadas a tecnologia da informação e o meio de comercialização, visto que, este é um problema a ser solucionado ou amenizado.

Metodologia da Pesquisa

Em relação à classificação da pesquisa, quanto aos objetivos, pode ser classificada como exploratória e descritiva. A abordagem é considerada mista, a partir de técnicas quantitativas e qualitativas. Como método, a pesquisa consiste em um estudo de caso, onde se utilizou a metodologia ágil. A Metodologia ágil é uma forma de conduzir projetos com maior rapidez aos processos e à conclusão de tarefas (GIL, 2017).

Quadro 1- Identificação dos estágios metodológicos.

Unidade de Análise	Técnicas de Coleta de Dados	Técnicas de Análise de Dados	Objetivos Específicos
Construção do protótipo	Levantamento de Dados Secundários.	<i>Softwares</i> , aplicativos e linguagens de tecnologia da informação (TI). Estatística descritiva. Análise interpretativa.	Objetivo 3.2.1 Elaborar um protótipo de aplicativo usando linguagem <i>Html5</i> com <i>CSS</i> e sistemas de gestão de informação de <i>Business Intelligence</i> .
Validação das telas.	Questionário Semiestruturado. Observação Não-participante.	Análise interpretativa e descritiva.	Objetivo 3.1.2 Validar o protótipo através da apresentação de telas com designer para o público consumidor.
Benefícios do aplicativo para os consumidores e a relação com o consumo de FLV.	Pesquisa Documental. Questionário Semiestruturado. Observação Não- participante.	Análise interpretativa e descritiva.	Objetivo 3.2.3 Identificar os benefícios do aplicativo para os consumidores. Objetivo 3.2.4 Verificar, através dos consumidores, se o consumo de frutas, legumes e verduras tende a aumentar com o uso do aplicativo.
Fatores limitantes para utilização de aplicativos de comercialização de FLV.	Pesquisa Documental. Questionário Semiestruturado. Observação Não- participante.	Análise interpretativa e descritiva.	Objetivo 3.2.5 Constatar os principais fatores limitantes para utilização do aplicativo entre os consumidores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Técnicas utilizadas para construção do protótipo

A ideia inicial foi de obter estes dashboards em conjunto com a página *front-end* elaborada para informações dos produtores e transportadores. Inicialmente utilizou-se o Power-BI Desktop público. Foi criado um novo arquivo no Power BI Desktop para importação de dados em Excel e SQL. As imagens dos produtos foram selecionadas direto do banco de dados, localizado em um repositório externo, com imagens públicas de FLV. Após a importação dos dados, foram criadas visualizações interativas de telas.

Na prototipagem, foi utilizado para sistema de protótipo de informação, a API ChatGPT. Para elaborar informações dos revendedores fictícios e suas localizações a fim de simular um banco de dados na plataforma. Número fictício de produção com a safra realizada, tipos de cultura dispostas de produtores foram os principais dados. Os dados correlacionados à entressafra/período anual de produção não foram levados em condição real. As informações foram exportadas para o MS-Excel, em formato de informações em tabelas. Mesmo que, dentro do Excel exista módulo de exportação para o Power-BI Desktop, foi conveniente eficiente atribuir a exportação destas informações em CSV, para que o arquivo de database seja lido no Power-BI Desktop.

O protótipo utilizou os seguintes frameworks: plataforma NET e SQL para armazenamento de informações do banco de dados. A página de cadastro foi elaborada para CRUD. No *front-end*, utilizou-se *HTML5* com *CSS* e *Bootstrap*. Portanto, os processos de criação de códigos foram feitos em etapas utilizando linguagens e plataformas auxiliares à Tecnologia da Informação.

Técnicas de análise de dados

A construção do protótipo foi analisada mediante estatística descritiva e análise interpretativa dos softwares utilizados e a relação de dados utilizados: preço dos produtos, fotos dos produtos, design do protótipo para o consumidor

e formas de pagamento, formas de entrega e LGPD (VIEIRA, 2013). Após a construção do protótipo, foi realizada a aplicação de questionários para validação do protótipo por meio de telas.

O questionário foi realizado de forma online, via videochamada, A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental sobre o tema, questionário semi-estruturado e observação não-participante. Seguindo os princípios éticos, a identidade dos respondentes não foi solicitada, bem como informações pessoais foram omitidas, visto que, a pesquisa não tem cunho exploratório com seres humanos, pois, busca-se apenas a validação de telas do aplicativo com o apoio de pessoas.

As respostas foram analisadas individualmente, através de análise descritiva e interpretativa. Foram coletados 10 questionários, aplicados em cidades do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Portanto, foram utilizados a estatística descritiva (GIL, 2017) e análise descritiva e interpretativa (GIL, 2017) dos dados primários (questionário) e de dados secundários coletados por meio pesquisa documental sobre o tema.

Fundamentação Teórica

A América Latina tem um dos maiores aumentos na prevalência de insegurança alimentar familiar moderada e grave no mundo, já que 38,7% de sua população não tem acesso regular a alimentos suficientes para uma vida saudável devido à indisponibilidade de alimentos ou recursos para obtê-la (FAO, 2023). No Brasil, a produção de frutas, legumes e verduras é bastante diversificada, com diferentes cultivos sendo desenvolvidos em diferentes regiões do país. Entre as principais culturas destacam-se o tomate, a banana, a laranja, o melão, a melancia, a batata, a cenoura, a cebola, o alho, entre outros (FAO, 2022).

No geral, os dados do Vigitel Brasil (BRASIL, 2022) já indicam mudanças no padrão alimentar do brasileiro na última década. Segundo o Vigitel

Brasil (BRASIL, 2022), a prevalência do consumo regular de frutas e hortaliças entre os habitantes das capitais brasileiras apresentou ligeira tendência de aumento de 19,5% em 2010 para 22,9% em 2019 (BRASIL, 2022).

Apesar de ser um setor importante na economia brasileira, a comercialização de frutas, legumes e verduras no país ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada para o transporte e armazenamento dos produtos, o que pode resultar em perdas de qualidade e de quantidade, além de impactar os preços (FAO, 2022). Além disso, a oferta de frutas, legumes e verduras no país também pode ser afetada por fatores climáticos, como secas e enchentes, o que pode comprometer a produção e levar a uma redução na oferta dos produtos (BRASIL, 2022).

Neste contexto, os sistemas de informação podem estreitar os laços entre consumidor e produtor, e facilitar o acesso a alimentos, em especial de frutas, legumes e verduras (FLV) e a sua comercialização.

Os sistemas de informação estão preocupados com a captura, armazenamento, análise e recuperação de dados. No âmbito da gestão da segurança alimentar são vitais para auxiliar a tomada de decisão num curto espaço de tempo, podendo permitir a tomada de decisões e a execução de práticas em tempo real na comercialização (CONAB, 2022).

Por meio de sistemas integrados em aplicativos, é possível que produtores ofereçam seus produtos diretamente aos consumidores, eliminando intermediários e reduzindo custos. Além disso, os consumidores também têm a possibilidade de escolher entre uma ampla variedade de produtos e de ter acesso a informações sobre a origem dos alimentos, a forma como foram produzidos e os benefícios para a saúde comercialização (CONAB, 2022).

Essa tecnologia também pode ajudar a aumentar a segurança na comercialização de alimentos em regiões periféricas, pois muitas vezes essas áreas são mais vulneráveis a fraudes e a contaminações alimentares. Com os aplicativos, os consumidores podem acessar informações detalhadas sobre o produtor

e os produtos, o que pode aumentar a confiança na compra (CONAB, 2022; TEREBINTO et al., 2022). Também, os aplicativos também podem ser uma forma de inclusão digital e de geração de renda para pequenos produtores em regiões periféricas, que muitas vezes têm dificuldade de acessar canais de comercialização tradicionais. Ao oferecer seus produtos por meio de plataformas digitais, esses produtores podem expandir sua clientela e aumentar suas vendas.

Para os consumidores, um aplicativo pode oferecer uma maneira fácil e rápida de acessar informações sobre alimentos, como ingredientes, valor nutricional, origem e certificações. Além disso, ele pode fornecer receitas, dicas de culinária e avaliações de outros usuários para ajudar na tomada de decisões alimentares informadas. Os consumidores também podem usar o aplicativo para localizar lojas, mercados e restaurantes próximos que ofereçam os alimentos que desejam.

Neste contexto, para produtores e varejistas, o aplicativo ou o e-commerce pode servir como uma vitrine virtual, permitindo mostrar seus produtos de maneira atraente e alcançar um público maior (TEREBINTO et al., 2022). Além disso, incluir recursos de venda direta, como pedidos online e entrega em domicílio, eliminando intermediários e permitindo que os produtores e varejistas se conectem diretamente com os consumidores (TEREBINTO et al., 2022).

A tecnologia do aplicativo também pode facilitar a rastreabilidade dos alimentos, permitindo que os consumidores saibam a procedência dos produtos que estão comprando (RIBEIRO, et al., 2020). Por exemplo, escanear um código QR em uma embalagem para obter informações detalhadas sobre a cadeia de suprimentos do alimento, desde a fazenda ou fábrica até a prateleira da loja. Além disso, pode permitir que os usuários filtrem alimentos com base em restrições alimentares ou preferências, facilitando a identificação de produtos adequados às suas necessidades (RIBEIRO, et al., 2020).

Desse modo, essas ferramentas também podem auxiliar o produtor na gestão da produção frente as necessidades do mercado (SHEW et al., 2022).

Em contrapartida, espera-se a redução do desperdício de alimentos, a possibilidade de descontos em produtos próximos à

data de validade ou que forneçam informações sobre sobras de alimentos que poderiam ser doados para instituições de caridade locais ou a comercialização a menor preço, contribuindo com a sustentabilidade (SHEW *et al.*, 2022).

Desenvolvimento

A Construção do protótipo

Para construção do protótipo foi utilizado O *HTML5* que é uma linguagem de marcação utilizada para estruturar conteúdo em páginas Web (NETTO, 2021). Ela permite que os desenvolvedores criem páginas mais semânticas e acessíveis, além de oferecer novas funcionalidades como áudio e vídeo integrados, formulários avançados e elementos gráficos mais sofisticados. Neste contexto, o *CSS*, que é uma linguagem de estilo, que foi utilizado para definir a aparência e o layout de elementos HTML na página web. Ela permite que os desenvolvedores controlem cores, fontes, espaçamentos, tamanhos e posicionamento de elementos, separando a apresentação visual do conteúdo estrutural (NETTO, 2021).

Também se utilizou o *Bootstrap*, que é um framework *front-end* que utiliza HTML, CSS, dentre outros, para criar páginas web responsivas e estilizadas. Ele oferece uma série de componentes e estilos pré-definidos que podem ser facilmente integrados em projetos web, acelerando o processo de desenvolvimento e melhorando a consistência visual da interface.

Desse modo, a utilização em conjunto do *HTML5*, *CSS* e *Bootstrap* formaram uma poderosa combinação (GARCIA *et al.*, 2022), a qual auxiliou no desenvolvimento da página Web. Nesta perspectiva, o *HTML5*, corroborou com as estruturas semânticas e acessíveis dos conteúdos. Do mesmo modo, com *CSS*, foi definido o estilo e o layout de cada elemento, criando uma inter-

face visualmente atraente e coesa. Para acelerar o processo de desenvolvimento e criar páginas responsivas que se adaptem a diferentes dispositivos e tamanhos de tela, foi consultado o *Bootstrap*. Para o *back-end*, foi necessário organizar e produzir uma relação entre o *back-end* e o banco de dados.

Neste contexto, a plataforma NET possibilitou construir o CRUD, o qual foi utilizado como uma operação básica que se realiza em bancos de dados relacionais e representa as quatro principais operações de gerenciamento de dados. Segundo Netto (2021), o CRUD é uma sigla que significa *Create* (criar), *Read* (ler), *Update* (atualizar) e *Delete* (excluir). Para a criação do

CRUD as informações foram armazenadas como:

- Criação de categorias para produtos;
- Criação da categoria de preços;
- Criação do cadastro de usuários;
- Criação do cadastro de fornecedores - quem vai postar os produtos serão os fornecedores;
- Criação do cadastro de administrador, onde será feito as permissões das chaves de permissões;
- Criação do usuário, do cadastro de usuários.

Observou-se que é necessário implementar a regra de negócios da relação “de um para muitos” (KOTLER, 2021; LEÃO, 2022), onde o usuário poderá adicionar diversos produtos para efetuar as compras usando carrinho de compras. Desse modo, o aplicativo tem a sua estrutura cadastral de dados organizada conforme abaixo:

I. Cadastro de fornecedores: O fornecedor poderá cadastrar diversos produtos, com isso a relação seria de um para muitos no banco de dados, onde um fornecedor poderá ter diversos produtos cadastrados no banco de dados.

II. Cadastro de administradores: No cadastro, o administrador terá acesso a todos os usuários cadastrados e os fornecedores, tendo em conta que terá que validar anualmente cada usuário e cada fornecedor. O acesso será feito através de uma senha padrão.

III. Criação do sistema de carrinho: O aplicativo Quitanda Virtual terá que armazenar todos os produtos, onde o usuário pode selecionar os produtos para adicioná-los ao carrinho de compras. Conforme será adicionado o produto, será automaticamente exibido no *front-end*, pois o cálculo é operado dentro do *back-end*, onde são realizadas as operações de soma e coleta de produtos.

IV. Métodos de pagamento: Para o método de pagamento, utilizou-se o API de pagamento, onde o cliente é redirecionado ao banco de sua preferência. O API é uma interface de programação de aplicativos que define um conjunto de rotinas, protocolos e ferramentas para construir software e aplicações. Em outros termos mais simples, o API é uma forma de permitir que diferentes sistemas e programas se comuniquem entre si. É uma ponte entre o software e o mundo externo, permitindo que os desenvolvedores acessem e usem recursos e funcionalidades de outros sistemas ou serviços sem precisar entender completamente como esses recursos funcionam internamente (NETTO, 2021). Geralmente, os APIs são criados por empresas e organizações para permitir que os desenvolvedores criem novas aplicações ou integrem suas próprias aplicações com as funcionalidades fornecidas por outras empresas, ou serviços contratados para tal fim. Com a ajuda de APIs, as empresas podem compartilhar informações e recursos, reduzir custos e melhorar a experiência do usuário (NETTO, 2021).

V. A Interligação do *back-end* com o *front-end*: Após a elaboração dos sistemas e páginas, será necessário fazer com que os endpoints no backend estejam iguais aos do *frontend*, facilitando a conexão entre os códigos diferentes.

A construção do protótipo trouxe vantagens, dentre as quais, destaca-se a identificação antecipada de problemas e erros, pois esta permite testar uma ideia ou conceito antes de investir tempo e dinheiro na produção final. A identificação de produtos que possui maior aceitação dentro do sistema de e-commerce, os produtos que necessitam de maior trabalho ou de se extrair da estratégia de vendas. Os tipos de layout que podem ter maior aceitação ou rejeição para uma análise comparativa à experiência de usuário (User Experience- UX), entre outros.

Para impulsionar o financiamento futuro do aplicativo Quitanda Virtual, o protótipo pode ser utilizado para gerar interesse e entusiasmo em investidores e empresas, e até mesmo no setor público. Isso pode ajudar a gerar demanda e aumentar as chances de sucesso do projeto. A metodologia e as técnicas utilizadas para construção do protótipo, foram adequadas para gerar telas e validá-las com o consumidor final. Foi possível identificar, através do questionário, as necessidades e interesses dos consumidores pelo aplicativo.

Validação das telas

O *feedback* do usuário, através do questionário, foi um fator muito importante. Com as telas do protótipo do aplicativo em mãos, foi possível obter o *feedback* do usuário final antes da produção em massa e detalhada do aplicativo. Isso pode ajudar a refinar e melhorar o produto final, garantindo que atenda às necessidades e expectativas dos clientes, além de buscar atender aos requisitos do mercado.

Dentre os principais *feedbacks* estão:

- I. Os usuários de aplicativos e-commerce geralmente finalizam suas compras apenas quando estiverem confiantes sobre a qualidade do produto, e quando o site ou o aplicativo for considerado confiável;
- II. Para um aplicativo ser considerado confiável e ter credibilidade, é necessário demonstrar ao usuário que as regras da LGPD estão sendo

cumpridas, e disponibilizar a avaliação de outros clientes, além de boas avaliações em sites como o “Reclame Aqui”;

III. Outrossim, a identificação do usuário através da dupla verificação e senhas torna o aplicativo mais seguro, segundo os respondentes;

IV. Os usuários não têm costume de comprar FLV através de aplicativo, é necessário fidelizar e expor as vantagens de receber seus produtos em casa escolhendo-os de maneira virtual;

V. Saber a procedência dos produtos: como ele é produzido, se é orgânico ou é ecológico, se segue padrões sanitários e fitossanitários, se segue o período de carência ao utilizar químicos ou agrotóxicos, dentre outros aspectos, também são fatores que influenciam na efetivação da compra;

VI. Ter um atendente on-line, via chat, para esclarecer dúvidas, é necessário a todos os usuários que responderam ao questionário;

VII. O layout do aplicativo deve ser enxuto, com facilitação da procura pelos produtos, escolha das transportadoras, ou retirada física dos produtos em feiras.

A comercialização de frutas, legumes e verduras é um setor complexo e competitivo (GOMES, 2007), que requer planejamento detalhado, coordenação eficaz e controle rigoroso para garantir o sucesso do projeto. A aliança entre Tecnologia da Informação (TI) e Gestão de Projetos trouxe benefícios significativos para a construção do protótipo de comercialização de FLV tornando o processo mais eficiente e eficaz.

Um dos principais benefícios foi a otimização dos processos de comercialização, através de soluções tecnológicas, como o e-commerce e a gestão de estoque, tornando mais ágil as operações de venda, distribuição e logística. Isso permite uma gestão mais eficiente do fluxo de produtos, desde a aquisição até a entrega aos clientes, reduzindo o tempo de espera e aumentando a satisfação dos clientes (DUARTE et. al., 2021). Além disso, a TI pode fornecer ferramentas de automação de processos de armazenamento, controle de inventário e ras-

treabilidade, permitindo uma gestão mais precisa e eficiente do estoque de FLV.

Além disso, o protótipo permitiu integrar o e-commerce e gestão de negócios, promovendo o acesso fácil e conveniente, onde os consumidores compram frutas diretamente de suas casas, eliminando a necessidade de deslocamentos para lojas físicas. Isso proporciona conveniência e economiza tempo para os clientes. Além disso, ao utilizar um e-commerce, os produtores de frutas podem oferecer uma ampla variedade de produtos. Essas informações ajudam os consumidores a fazer escolhas e a selecionar as frutas que atendam às suas necessidades específicas.

Por outro lado, uma das grandes vantagens do e-commerce é a entrega em domicílio ao endereço informado pelos respondentes do questionário. Isso é especialmente benéfico para a comercialização de frutas, pois garante que os produtos frescos cheguem diretamente às mãos dos clientes sem que eles precisem se deslocar.

Além disso, no e-commerce, os produtores podem estabelecer uma comunicação direta com os consumidores. Isso cria um ambiente de maior transparência, onde os produtores podem compartilhar informações sobre suas práticas de cultivo, métodos de produção e histórias de suas fazendas. Essa interação direta pode ajudar a construir confiança e fidelidade dos clientes. Isso abre novas oportunidades de negócios e permite que eles atinjam um público mais amplo, aumentando suas vendas e receitas.

A construção do protótipo possibilitou criar uma loja virtual integrada por meio de um aplicativo, onde os clientes podem realizar compras online de forma fácil e conveniente (YOKOYAMA et. al., 2006). Neste contexto, os sistemas de CRM (Customer Relationship Management) podem ser implementados para gerenciar o relacionamento com os clientes, registrar informações relevantes, como preferências de compra e histórico de pedidos, e oferecer um atendimento personalizado. Isso pode resultar em um aumento das vendas e na fidelização dos clientes.

A análise de dados também é um benefício importante da aliança entre TI e Gestão de Projetos na comercialização de frutas, legumes e verduras (DUARTE et. al., 2021). Através de ferramentas de coleta, análise e visualização de dados, como os históricos e itens mais pesquisados no protótipo, também é possível obter insights sobre o comportamento do mercado, preferências dos clientes, sazonalidade dos produtos e desempenho das vendas, os quais podem ser utilizados em pesquisas futuras.

Além disso, identificar possíveis mudanças que devem ser realizadas para que os consumidores utilizem o aplicativo com segurança, dentre elas, a fiscalização e segurança da utilização de dados pessoais e verificação de autenticidade do perfil, bem como certificado de origem do produto e de qualidade. Validar o protótipo com telas permitiu identificar problemas e erros antecipadamente, antes que o aplicativo final fosse colocado em circulação. Através da entrevista foi possível identificar que é necessário fazer ajustes no design e na funcionalidade.

Benefícios do aplicativo para os consumidores e a relação com o consumo de FLV

Para os consumidores, conforme o questionário, foram identificados muitos benefícios, como:

- I. Comodidade: onde o aplicativo pode permitir que os consumidores façam suas compras sem sair de casa, economizando tempo e energia.
- II. Variedade: o aplicativo pode oferecer uma ampla variedade de frutas, legumes e verduras, incluindo produtos que podem ser difíceis de encontrar em supermercados tradicionais de cada região.
- III. Qualidade: o aplicativo visa trabalhar com produtores locais e regionais, o que significa que os produtos são frescos e de alta qualidade, agregando valor para o produtor e proporcionando mais qualidade e acesso aos consumidores.

IV. Preços competitivos: o aplicativo pode oferecer preços mais competitivos do que os supermercados tradicionais, já que elimina a necessidade de muitos intermediários, exceto as transportadoras.

Além disso, o aplicativo permite que os consumidores paguem por meio de cartão de crédito, boleto bancário ou outras opções como PIX *QRcode*, facilitando o pagamento. Para a comercialização de frutas, legumes e verduras o aplicativo é benéfico no aumento das vendas, pois, torna frequente a visibilidade e a acessibilidade dos produtores, permitindo que eles alcancem novos clientes e aumentem suas vendas.

Do mesmo modo, o aplicativo reduz o desperdício de alimentos, permitindo que os produtores vendam produtos que podem ter sido descartados devido à falta de demanda em mercados tradicionais. Nesta perspectiva, pode haver melhoria da eficiência da cadeia de suprimentos, eliminando intermediários desnecessários e permitindo que os produtores vendam diretamente aos consumidores.

Também, proporciona maior transparência na cadeia de suprimentos, permitindo que os consumidores rastreiem a origem dos produtos e saibam mais sobre os produtores e suas práticas de cultivo. Outro fator importante é o aumento da fidelidade dos clientes ao oferecer conveniência, qualidade e preços competitivos, aumentando as chances de recompra.

Fatores limitantes para utilização de aplicativos de comercialização de FLV

Os fatores limitantes para a utilização de aplicativos de comercialização de frutas, legumes e verduras podem ser diversos e influenciar a adesão e o uso dessas plataformas (DE MORAIS et. al., 2021). Neste contexto, os resultados indicam que os principais fatores limitantes são:

A. Produtores e consumidores podem enfrentar limitações de acesso à tecnologia necessária para utilizar aplicativos de comercialização de FLV, como a falta de smartphones, tablets ou acesso à internet. Especialmente

em áreas rurais ou periféricas, a disponibilidade e qualidade da conexão à internet podem ser desafios que dificultam a adesão e uso dos aplicativos.

B. A falta de conhecimento e habilidades técnicas para utilizar aplicativos de forma eficiente pode ser outro fator limitante. Especialmente entre os consumidores mais idosos ou com menor familiaridade com a tecnologia, pode haver dificuldades em aprender a operar os aplicativos e realizar as transações necessárias para a comercialização de FLV.

C. Questões de confiança e segurança também podem ser fatores limitantes, pois, as pessoas podem ter preocupações em relação à confiabilidade dos aplicativos, segurança dos dados pessoais e financeiros, bem como a proteção contra fraudes e golpes online. Além disso, regras sanitárias, normas de segurança alimentar, exigências fiscais e tributárias, entre outros aspectos legais, podem ser complexos e influenciar na utilização dos aplicativos, especialmente quando não estão claros ou são difíceis de cumprir.

D. A logística e infraestrutura necessárias para a utilização do aplicativo podem ser

desafios, em virtude da disponibilidade de serviços de transporte para a entrega dos produtos, da capacidade de armazenamento adequado dos FLV, da organização da logística de transporte e entrega, e da eficiência dos processos logísticos.

E. A divulgação e promoção do aplicativo podem ser outros fatores limitantes. A falta de estratégias eficientes de marketing e comunicação pode dificultar a disseminação das informações para alcançar e engajar produtores e consumidores interessados, o que pode afetar sua adesão e utilização.

Então, os resultados demonstraram que esses fatores podem variar conforme o contexto e as características de cada região ou mercado, e podem influenciar a adesão e uso dessas plataformas.

Considerações Finais

A segurança alimentar se origina a partir da viabilização do acesso de alimentos naturais à toda a sociedade. Em contrapartida, o desperdício e a concentração dos alimentos em centros urbanos tornam-se desafiador o escoamento de tais produtos para toda a comunidade. Portanto, torna-se entendível que através da integração da tecnologia e o objetivo central em garantir a saúde pública à toda população é possível suprir o desperdício e potencializar a segurança alimentar e nutricional no território brasileiro.

Nesse contexto, durante a elaboração do produto tiveram vários pontos importantes e atualizados para a confecção do API, algumas delas, com o respeito à tecnologia empregada no sistema. Uma maior evolução feita durante ao sistema no *Back-end*, e conversando com o seu *Front-end*. Além disso, a validação do protótipo com telas foi uma maneira eficaz e econômica de testar o sistema integrado de dados: aplicativo Quitanda Virtual. O protótipo permitiu a identificação antecipada de problemas e erros, obtenção de *feedback* do usuário, facilidade de iteração, melhor comunicação e colaboração entre membros da equipe do projeto, além de proporcionar economia de tempo e dinheiro.

Desse modo, identificou-se através do protótipo, que a construção do aplicativo Quitanda Virtual, pode ajudar na comercialização de frutas, corroborando com muitos benefícios, incluindo o acesso mais amplo ao mercado, maior eficiência, redução de desperdício, maior transparência, melhor rastreabilidade e facilidade de compra para os consumidores. Através do *feedback* empregado sobre o sistema, as modificações foram imprescindíveis para que fosse estabelecido o protótipo inicial.

Vale ressaltar que, a integração do planejamento logístico e a tecnologia da informação foram cruciais para que fosse possível criar um sistema de distribuição eficaz para o atendimento da demanda ligado a otimização dos

processos, redução de custos e aumento da produtividade, assim alavancando o consumo de produtos naturais para toda a sociedade. Como parte de sugestão para futuros trabalhos, gostaríamos de ressaltar de que: Um dos principais desafios na comercialização de produtos agrícolas é a coordenação eficiente entre produtores, distribuidores e varejistas. O protótipo em estudo, pode atuar como uma plataforma de conectividade, simplificando a troca de informações e agilizando as transações.

Trabalhos futuros podem se concentrar no desenvolvimento de aplicações de maior conectividade entre os sistemas, do *Back-end* para o gerenciamento de estoque, previsão de demanda e otimização logística, garantindo que os produtos cheguem aos consumidores de forma rápida e econômica. Além disso, possibilitará coletar e analisar dados sobre as preferências dos consumidores, tendências de mercado, sazonalidade. Essas informações podem ser usadas para orientar as estratégias de produção, oferta e precificação, em futuros trabalhos para Ciências de Dados, Economia, Agronomia e afins.

Em relação à produção agrícola, a comercialização pode desempenhar um papel importante na promoção de práticas sustentáveis e na conexão de consumidores a produtores locais. Desse modo, pesquisas futuras podem se concentrar em verificar e certificar a origem dos produtos, destacando aqueles cultivados de maneira sustentável. Uma possibilidade no sistema, também, de um mapeamento de produtos pela região agregada ao sistema, elaborar uma curva de tendências com respeito à produção, tipos de cultura com maior produtividade. Evoluindo para um sistema integrado, tanto em desktop, para apps de aparelhos móveis (telefones e *Tablets/ipad*) - também aplicável à Ciência de Dados, Agronomia e afins. Além disso, podem ser desenvolvidos recursos para incentivar a redução do desperdício alimentar, facilitando a doação ou revenda de produtos não vendidos.

A tecnologia da informação, pode contribuir para o monitoramento em tempo real das condições de armazenamento e transporte dos produtos, garan-

tindo sua qualidade, em até pequenos e médios produtores. Neste contexto, recursos informativos sobre os benefícios nutricionais dos alimentos, dicas de armazenamento, receitas saudáveis e outras orientações relevantes podem ser incorporados e analisados em futuras pesquisas.

Por meio deste estudo tornam-se realizáveis políticas públicas voltadas a projetos sociais capazes de despertar o interesse de estudos na área de tecnologia voltados em promover um impacto positivo em diversos pontos de melhorias da sociedade. Dessa forma, estudantes da área de TI, administração e saúde podem trabalhar juntos aprimorando tais projetos gerando empregos e reconhecimento do Estado em amplificar equilíbrio nutricional à comunidade.

A insegurança alimentar é diretamente ligada a desigualdade social no Brasil. Construir um protótipo baseando-se nesse ponto é de suma importância para a população e torna-se claro a necessidade de pontuarmos o investimento em sistemas capazes de combater futuros problemas de saúde pública na sociedade. Tendo conhecimento da capacidade produtiva do país, o aplicativo é capaz de otimizar e aumentar o consumo de produtos básicos para a saúde de toda população, promovendo o escoamento eficiente dos produtos internamente produzidos, segurança nutricional e a qualidade de vida dos cidadãos independentemente da classe social que pertence.

Referências

BRASIL. Vigitel Brasil 2006-2021. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico:** estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica do estado nutricional e consumo alimentar nas capitais dos 26 estados “brasileiros e no Distrito Federal entre 2006 e 2021: estado nutricional e consumo alimentar. 2022. Brasília: Ministério da Saúde. 75 p. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-svs/vigitel-vigitel-brasil-2006-2021-estimativas-sobre-frequencia-e-distribuicao-sociodemografica-do-estado-nutricional-e-consumo-alimentar-nas-capitais-dos-26-estados-brasileiros-e-no-distrito-federal> =. Acesso em:Fev. 2023.

CAMPOS, Vanessa Caroline *et al.* **Fatores associados ao consumo adequado de frutas, legumes e verduras em adultos de Florianópolis.** Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 13, nm 2,p.352-362, 2010.

CONAB - COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. **Boletim Hortigranjeiro**, Brasília, DF, v. 8, n. 3, mar. 2022. Disponível em: < https://ww.conab.gov.br/info-agro/hortigranjeiros-prohort/boletim-hortigranjeiro/item/download/41475_0824872d9bcdbbiDacca24f879_1f0bes-. Acesso em: Fev.2023:

DAMIANI Tais Femanda; PEREIRA, Lidia Pitlluga; FERREIRA, Marcia Gonçalves. **(Consumo de frutas, legumes e verduras na Região centro-oeste do Brasil: prevalência e Fatores associados.** Cien Saude Colet 2017; 22(2):369-382.

DE ANDRADE, LARA. **Números de moradores de favela com acesso à comida cai em 97%.** Disponível em <https://observatorio3setor.org.br/noticias/numero-de-moradores-de-favelas-com-acesso-a-comida-cai-em-97>. Acesso em: Abr. 2023

DUARTE, Naiara Rufino; MASCENA, Maria Bonfim Camo **Marketing de Relacionamento: Estratégia para Mensurar a Satisfação do Cliente Utilizando o Método Net Promoter Score (NPS).** Td on Line Rev Mult. Psic., Julho/2021, vol.15, n.56, p. 270.287. ISSN: 1981-1179.

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2022. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2022.** Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable. Rome, FAO. Disponível em:< <https://doi.org/10.4060/cc0639en>>. Acesso em. Fev. 203.

FAO. **Relatório da ONU: 131 milhões de pessoas na América Latina e no Caribe não têm acesso — a uma alimentação — saudável = 2023** Disponível em “[tips///vwww.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1628781/](https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1628781/)”. Acesso em: 10 Maio. 2023

GARCIA, R. N., OLIVEIRA, J. G., SAGÁS, J. V. FERREIRA, T. DAS. & LUIZ, B.K. M. **Criação de um aplicativo móvel e questionários WEB como estratégia de ensino e avaliação em Odontologia.** 2022 Revista Da ABENO, 22(2) 1264 “[tips-/doi.org/10.30979/revabeno.v22i2.1264](https://doi.org/10.30979/revabeno.v22i2.1264)

GIL, ANTONIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ed. São Paulo: Editora Atlas SA 2017. ISBN:978.8597012613, 192p.

GOMES, FFABIO DA SILVA. **Frutas, Legumes E Verduras: Recomendações Técnicas Veras Constracios Sociais** 2007 Disponível em. <https://doi.org/10.1590/S1415-S2732007000600009>. Acesso em: Abril. 2022

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 5.0: tecnologia para 2 humanidade** Lisboa: Ácmal, 2021. 269p.

LEÃO, T B, Cavalcanti M CR, & Pinto, RC. G **Modelagem de Dados para Cassandra**. Revista Militar De Ciência E Tecnologia 2022 70.82p Disponível em: “<http://ebrevistas.eb.mil.br/CT/article/view/9043>”. Acesso em: 15 Maio. 2023.

NETTO, H. V. **Desenvolvimento de sistemas web: conceitos é exemplos nas linguagens javascript, java e python**. 1. ed. Blumenau: Editora IFC, 2021. 193p

POSSANI Laura *et al*. **Estratégias adotadas pelos agricultores familiares na escolha dos canais de comercialização no setor de frutas, legumes e verduras do município de Ttaqui-RS**.2016.

PROFISSÃO REPÓRTER. 2022. **Brasil desperdiça cerca de 27 de milhões de toneladas de alimentos por ano; 60% vêm do consumo de funilas** Disponível em “ntrps/21.elobocom/profissao-reporter/noticia/2022/02/24/brasil-desperdica-cerca-de-27-milhoes-de-toneladas-de-alimentos-por-ano-60percent-vem-do-consumo-de-familias-ghiml”. Acesso em: Abril. 2023.

RIBEIRO, M C. ; RAMOS, A. M ; FERREIRA, V. A.; CUNHA, J. R. da; FANTE, C. A. **Technologies for traceability, safety and control of pesticide residues in the food production chain of plant origin: a review study**. Research, Society and Development. [S 1], 9, m 12, p. es291210780, 2020. DOI 1033448/mdv9i12 10780. Disponível em.“<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10780>”. Acesso em: 4 jul. 2023,

SHEW, A. M; SNELL, H. A; NAYGA, R. M.; LACITY, M. C. Consumer valuation of “blockchain traceability for beefin the United States. 2022. Applied Economic Perspectives and Policy, 44(1), 2909-323 [hitpe-/doi.org/10.1002/2epp.13157](https://doi.org/10.1002/2epp.13157)

SILVA, Andrea Lago da; LOURENZANI, Ana Elisa Bressan Smith. **Modelo sistêmico de ocorrência de ações coletivas: um estudo multicaso na comercialização de frutas, legumes e verduras.** *Gestão & Produção*, v. 18, p. 159-174, 2011.

SILVEIRA, DANIEL **Fome no Brasil:** Número de brasileiros sem ter o que comer quase dobra em dois anos de pandemia. Disponível em: “[ntrps](https://ntrps.org/21-elobo-com/economia-noticia-2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia-gh.html)”/21 elobo com/economia noticia 2022/06/08 /fome-no-brasil-munero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia ghtml ” Acesso em: Maio 2023.

TEREBINTO, E.; TEIXEIRA BOHRER, C ; DALLEPIANE, LB. **Aplicativos móveis em saúde e nutrição:** uma visão abrangente 2021 Santa Maria Disponível em:--<https://doi.org/10.5902/2236583463757>-. Acesso em: Fev. 2022.

VIEIRA, S. **Estatística básica.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

VIEIRA FILHO, JER. *et al.* **Diagnóstico e desafios da agricultura brasileira.** Rio de Janeiro: IPEA, 2019. 340 p. ISBN 978.85-7811-360-5

YOKOYAMA, Marcos Hideyuki; SILVA, Andrea Lago da; LOURENZANI Ana Elisa Bressan Smith. **Exigências dos canais de distribuição para aquisição de FLV:** uma comparação entre a teoria e alguns casos estudados. 2006.

CAPÍTULO 2

PROJETO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

João Gabriel Fiorentin

Ivanio Folmer

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-1

Introdução

Esse relato tem como objetivo a apresentação das experiências vivenciadas e atividades promovidas durante o projeto. Todas as atividades foram desenvolvidas com as turmas dos anos finais do ensino fundamental, dos mais jovens alunos do 5º ano até os alunos formandos do 9º ano. Essas atividades foram pensadas visando atingir o objetivo geral do projeto “a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares nas áreas atendidas”.

As atividades foram aplicadas na E.E.E.F. Arroio Grande. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande foi fundada no ano de 1937, e tem sua localização do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul, mais precisamente, ela está localizada na Estrada Municipal José Norberto Kiper no distrito de Arroio Grande, um (1) dos dez (10) distritos pertencentes a cidade. A criação e fundação da escola teve grande contribuição dos colonizadores es-

trangeiros que vieram para a cidade visando gerar fontes de renda para manter suas famílias, em sua maioria, esses colonizadores eram de origem italiana.

Atualmente a escola abrange as séries iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, além de contar com o Atendimento Escolar Especializado (AEE), nos turnos da manhã e tarde. a escola atende cerca de 112 alunos distribuídos entre essas séries.

O projeto “Práticas Interdisciplinares na Educação do Campo” possui em seu edital que cada bolsista deverá contribuir com atividades do projeto que atinjam o mínimo de 20 horas semanais. A bolsa teve duração de 08 meses, iniciando em junho/2022 e finalizando em fevereiro/2023. Para o primeiro semestre de 2022 os dois bolsistas frequentavam a escola 3 dias na semana, já para o segundo semestre do ano, devido a tarefas e aulas da faculdade, passaram a frequentar a escola duas vezes na semana, e para cumprir a carga horária exigida, eram feitos encontros online via Google Meet com o professor supervisor da escola, afim de verificar como estava o andamento das atividades, e organizar novas propostas.

As atividades feitas durante o período do projeto foram, a construção de um ambiente para leitura, a elaboração de um questionário socioantropológico para conhecer melhor o perfil dos estudantes da escola, atividades sobre machismo e bullying na escola, reforço escolar, apresentação na 37ª JAI – UFSM, gincana rural, construção de artigo sobre a educação no campo.

Desenvolvimento

Iniciando as atividades na escola, os bolsistas entraram em cada uma das turmas para conversar com os alunos, para saber quais eram as atividades extraclasse que eram desenvolvidas por eles, e se gostariam que fosse introduzido alguma atividade específica. Nessas conversas propomos várias atividades como, oficinas de Xadrez, oficinas de Capoeira, atividades de leitura na escola, entre outras.

Construção de ambiente para leitura

Dessas propostas, a que mais os alunos interessaram era a atividade de leitura, pois a biblioteca aparentemente estava “desativada”, ou seja, os alunos não poderiam retirar livros para levar para casa devido a falta de uma biblioteca que organizasse isso. Outro ponto era que o espaço onde ela estava localizada, era pequeno e limitado para que uma turma fosse até lá para um momento de leitura e reflexão. Pensando nisso e no interesse dos alunos, foi pensado em encontrar algum lugar na escola em que se pudesse construir esse espaço para leitura.

A leitura no ensino fundamental, assim como em qualquer fase da vida do ser humano, é importante pois interfere em vários aspectos do educando, sejam eles psicológicos, emocionais ou intelectuais, e isso reflete na evolução e capacidade de escrita e oralidade do estudante.

A partir da leitura, o indivíduo consegue fazer relações, argumentar, concluir, avaliar, podendo assim posicionar-se diante do que leu. O conhecimento adquirido anteriormente pela criança auxilia na compreensão do texto, assim como as imagens que aparecem como auxílio ao texto. (PALÁCIOS; PIMENTEL; LERNER, 1998).

Então conversando com a coordenação pedagógica, conseguimos ajeitar um lugar na sala de informática, foi montado um espaço para que os alunos pudessem ir até lá praticar a leitura em um ambiente confortável e com maior espaço que a biblioteca, a ideia aqui era que caso algum professor quisesse promover um horário de leitura, ele tivesse um espaço apropriado alternativo a sala de aula. Abaixo segue as figuras 01 e 02 com a comparação entre os ambientes antes e depois da reforma.

Figura 01: Sala de informática antes da reforma.

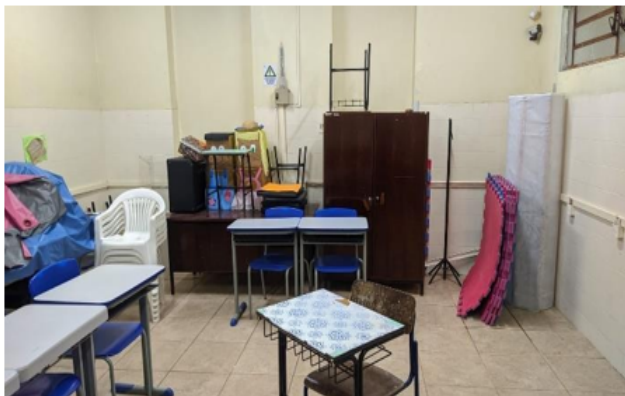


Figura 02: Espaço construído para leitura.



Questionário socio-antropológico

A escola promove um projeto chamado “Projeto Guarda-Chuva”, este, que é realizado na escola de forma bimestral e contempla os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Este projeto traz assuntos importantes de se discutir de acordo com a realidade da escola, por exemplo, “Ressignificando a escola do campo” e “Cuidando de si, do outro, e do meio”. O desenvolvimento das atividades deste, se dá por meio de ações tomadas em conjunto pelos professores, visando atingir os objetivos propostos.

Umas das ações propostas foi de acordo com o primeiro assunto citado anteriormente, o qual foi construído uma horta no terreno da escola para que se pudesse cultivar verduras e hortaliças a fim de serem utilizadas pela escola e pelos alunos. Uma outra ação proposta, foi de ser feita uma gincana na escola, com jogos, brincadeiras, e atividades que os alunos conheciam e gostavam de praticar, além de trazer outras brincadeiras que eram feitas antigamente e foram se perdendo ao longo do tempo e passar das gerações.

Para auxiliar nas ações promovidas, foi construído um questionário para os alunos levarem para casa e entregar a alguém responsável para ser respondido de forma anônima. Esse questionário foi dividido em 4 partes.

A primeira parte era sobre o Perfil Socioantropológico, no tinham perguntas de cunho social como organização da estrutura familiar, escolaridade

das pessoas da casa, entre outras perguntas que serviriam para conhecer melhor o perfil dos estudantes da escola. A segunda parte foi em relação a cultura do distrito de Arroio Grande, o qual se tinha objetivo de saber se os alunos e familiares tinham conhecimento da história e pontos característicos do local, e quais eram esses lugares. A terceira parte foi construída visando saber mais sobre os temperos, saladas, chás e plantas medicinais usadas na sua casa e comunidade, visando trazer essas plantas para serem cultivadas na horta da escola. A quarta e última parte teve relação com as brincadeiras e brinquedos rurais que eram realizadas pelos familiares dos alunos antigamente, se queria saber quais eram essas brincadeiras, e qual o interesse dos alunos em conhecer mais sobre elas e inclusive praticá-las.

Como no trabalho de Garcia, 2021 onde ela traz essa ideia, conhecer o perfil dos alunos e realidade da qual estão inseridos é extremamente importante para desenvolver o ensino-aprendizagem. O planejamento docente deve ser feito partindo da realidade do educando, articulando esses dados com o que pede o currículo da instituição.

Machismo e bullying na escola

Devido o acontecimento de alguns problemas na escola em relação a esses fatores, foi pedido para que auxiliássemos e orientássemos os alunos a esses quesitos. Então foi pensado em ser passado alguns documentários que falassem sobre esses temas e a importância de ser trabalhado isso na escola com os alunos.

Sabe-se que esses são dois problemas que atingem a sociedade atual. Especialmente nas escolas esses são causas que podem afetar uma pessoa ao longo de uma vida inteira, através de traumas que isso pode deixar.

Abordar esses assuntos na escola pode ser uma forma de conscientizar os estudantes sobre os perigos desse que isso pode causar para quem é vítima e sofre com esses preconceitos e abusos. “Dessa forma, a realização de atividades nas escolas deve seguir com a finalidade de informar e conscientizar

estudantes sobre o tema aqui proposto com o intuito de modificar noções preconceituosas e combater a perpetuação de atos violentos nesses locais.” (SANTANA, et al, 2022)

Reforço escolar

Alguns alunos estavam apresentando dificuldades em algumas disciplinas, principalmente em matemática. Então foi pedido se pudesse auxiliar os alunos com dificuldades em um reforço. Esse reforço era feito em uma das idas semanais a escola, e era feito em turno de aula mesmo, onde os alunos saiam de uma aula para ir até o reforço. Chegando lá, eles apresentavam quais eram as dúvidas e o que não tinham entendido. Baseado nisso, era feito o auxílio complementar sobre o conteúdo de aula, como uma espécie de aula particular.

Apresentação Na 37ª JAI – UFSM

Uma das exigências do bolsista, que estava previsto no edital, era que cada um deles devia apresentar um trabalho relacionado com o que foi feito no seu respectivo projeto. No meu caso fiz uma apresentação relacionado a construção do questionário socioantropológico. Esse trabalho foi intitulado de “QUESTIONÁRIO SOCIOANTROPOLÓGICO NO DISTRITO DE ARROIO GRANDE: RESGATE E (RE)PRODUÇÃO DE SABERES TRADICIONAIS DA COMUNIDADE”, e foi apresentado no 15º salão de extensão.

Também fui coautor do trabalho apresentado pela outra bolsista atuante no projeto. Esse trabalho também foi apresentado no 15º salão de extensão da 37ª JAI – UFSM, e foi intitulado como “BIBLIOTEC INTERATIVA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ARROIO GRANDE: UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO E CONHECIMENTO”.

Gincana Rural

Usando o questionário socioantropológico construído, mais precisamente a parte IV dele, foi pensado na organização de uma gincana rural na escola. A ideia dessa gincana era de resgatar brincadeiras, objetos, brinquedos e comidas que eram feitas antigamente pelos familiares dos alunos. A gincana ocorreu na escola pela parte da manhã do dia 26 de novembro de 2022, onde teve a participação das cinco turmas dos anos finais do ensino fundamental.

A gincana teve algumas provas como: pula corda; amarelinha; cabo de guerra; apresentação de uma pesquisa teórica sobre a história da comunidade e da escola; concurso de fotografia sobre elementos do distrito; prato típico do local; apresentação de um objeto antigo, bem como qual a sua utilidade na época; apresentação de um brinquedo antigo.

Essa gincana teve caráter interativo e foi descontraída, causando um momento muito legal de interação entre as turmas, alunos, professores, e demais funcionários da escola.

Considerações Finais

Após passado esse tempo como participante ativo do Projeto Práticas Interdisciplinares na Educação do Campo, acredito que as atividades e tarefas realizadas durante esse tempo foram muito proveitosas e válidas no que diz respeito a nossa formação como docente, e com certeza a experiência adquirida irá ser útil para quando, futuramente, exercermos a atividade profissional de docência.

Ao meu ver, a participação no Projeto contribuiu aos alunos participantes uma experiência a mais durante a graduação, e certamente ajudou na formação de futuros docentes da educação básica, auxiliando e conduzindo o exercício da profissão de forma ativa, a oportunidade de atuar em uma escola do campo

também serviu para conhecer a realidade de uma outra modalidade de educação e que com certeza foi de grande valia.

Referências

PALACIOS, A. de P; PIMENTEL, M. M; LERNER, D. de Z. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NUNES, G. J. Por que um professor de Geografia precisa conhecer de forma Socioantropológica seus alunos? Editora CRV, 2021.

SANTANA, M. M., SANTOS DA SILVA, V. ., ALVES DA SILVA, A. J. ., OLIVEIRA SILVA, A. C. ., ALVES DE OLIVEIRA, C. K. ., & GUIMARÃES COSTA, . A. . (2022). ABORDAGEM DO BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, 12(27), 307–330

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DE ZYGMUNT BAUMAN PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lucas Arruda Santiago

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-3

Introdução

O presente artigo apresenta brevemente as principais contribuições de Zygmunt Bauman para a educação, com base em três aspectos norteadores: a constituição da identidade docente no cenário contemporâneo, crítica à sociedade líquida e a educação escolar. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por intermédio do diálogo entre Bauman (2001, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013), Freire (1979), Nóvoa (1992), Pimenta (2012) e outros autores.

A educação é essencial na emancipação dos sujeitos. Para construção das próprias verdades, cabe a educandos e educadores estarem abertos às mudanças e a questionar os saberes considerados verdadeiros. Busca-se uma educação que reaproxime os sujeitos, cujas bases democráticas possibilitem que o conhecimento, a política, a cultura e a economia sejam direitos de todos.

A educação é um processo social que contribui para o desenvolvimento de habilidades e na construção do senso crítico, por meio do intercâmbio de conhecimentos e do diálogo. O processo educativo hegemônico de escola se

estabelece principalmente a partir da interação professor, aluno e comunidade educativa. Como a maioria dos processos sociais, ela está sempre em movimento, não segue um único caminho, variando conforme o contexto em que se desenvolve.

O presente trabalho apresenta algumas contribuições de Bauman para a educação. Sociólogo, Zygmunt Bauman (1925 - 2017) nasceu em Poznan, na Polônia. Considerado um pensador humanista, defendia que a educação deveria ser pensada durante a vida inteira. Ficou conhecido por elaborar o conceito de *Modernidade Líquida*, em que as ideias de tempo/espaço, emancipação, individualidade, comunidade e trabalho estão propícios a mudar rapidamente.

Para Bauman, a ambivalência caracteriza o mundo contemporâneo. Na modernidade líquida, vivemos o contrário da confiança e da segurança observados no passado. Nota-se uma quebra de padrões das instituições que norteavam as ações dos sujeitos das coletividades humanas, tais como: a família, a escola, o bairro. O que antes era sólido, foi afetado pela inconsistência e pela dispersão. Resumindo, “os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” – ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social” (Bauman, 2001, p. 14).

Identidade e Formação Docente na Contemporaneidade

Permeada por contradições e ambivalências, vivemos numa sociedade que permanentemente apresenta grandes e rápidas transformações socioeconômicas, culturais e tecnológicas, que influenciam diretamente o campo educacional. Nota-se um turbilhão de informações à palma da mão seja nos celulares, nos computadores e nas diversas mídias. Os profissionais da educação devem estar sintonizados com as mudanças, através de aperfeiçoamentos, formações continuadas, leituras e consultas por conta própria, visando o crescimento pessoal e profissional. As tecnologias de informação e comunicação não vieram para substituí-los, mas como ferramentas para auxiliar o processo ensino-apren-

dizagem. Isso requer empenho, dedicação, persistência e entendimento de que é preciso estar aberto ao novo. Demanda investimento em qualificação, melhores condições de trabalho, salários dignos. Enfim, uma série de reivindicações que perfazem lutas históricas na educação.

Na modernidade, o aperfeiçoamento tecnológico relaciona-se com o conjunto das ideias a respeito da sociedade e o conhecimento, não se limita a equipamentos e máquinas. O domínio da tecnologia demarca a posição dos países no mercado internacional como também dos sujeitos na coletividade. Assim, há muitas cobranças para que a escola redirecione seus conteúdos, visando integrar os educandos às inovações tecnológicas.

A formação continuada é um aspecto da profissão pertencente à constituição da identidade do professor, pois permite acompanhar às rápidas transformações sociais e ajustar o reconhecimento social de sua função. Os docentes devem reconhecer-se como protagonistas capazes de reconstruir conhecimentos, estimular a pesquisa, participar ativamente da gestão da escola e autoavaliar-se. A maioria não se sente preparado para atuar em sala de aula ao sair da universidade, pois nem sempre os saberes teóricos são facilmente convertidos na prática. A escola, de forma contínua, apresenta novas exigências à formação, novas experiências e necessidades.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

A prática reflexiva é um eixo norteador. A formação docente não se restringe a conhecer, discutir teorias, metodologias e concepções de ensino, isso se perde quando não está associado às vivências do cotidiano, o que também se constitui em conhecimento.

A identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a escolha de ser professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada professor confere à atividade

docente no seu cotidiano, com base em seus saberes, em suas angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional (Farias *et al.*, 2008, p. 60).

É essencial que o professor se constitua envolto na cultura, busque sua auto formação e vivencie os conhecimentos que transmite, além de assumir sua condição de aprendiz no decorrer do processo. As aprendizagens e o desejo de aprender dos discentes possuem mais sentido quando os docentes compartilham suas opiniões e modos de ver, reafirmando suas posições. Chamam a atenção quando falam de seus projetos, de como adquiriram competências e habilidades. Para Freire (1979, p. 20), “Quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Os processos formativos permeiam um construir e reconstruir saberes e incertezas, dialogicamente. Caracterizam-se por interpretações e intervenções de diversas intensidades e qualidades em suas múltiplas dimensões, social e individual. Cossetin (2022) afirma que a universidade é um prolongamento do processo formativo institucionalizado, o que justifica esse nível de ensino denominar-se Formação Superior ou Formação Acadêmica.

Inúmeras exigências vêm sendo feitas ao professor contemporâneo, infligidas pela sociedade como um todo, inclusive de quem nada ou muito pouco entende de educação. Tem a ver com um fenômeno discursivo geral segundo o qual a educação e, com ela, os professores, devem adaptar-se aos “novos tempos”. Habilidades performáticas, métodos infalíveis, domínios instrumentais tecnológicos, flexibilidade, tudo em nome de um certo desempenho a ser atingido e que passa ao largo do sentido de educação, tanto mais do de formação (Cossetin, 2022, p. 153).

É fundamental ao professor definir seu espaço de atuação, buscar novos conhecimentos, refletir sobre o seu exercício, estimular a construção da autonomia intelectual, compreender a importância do ato de planejar e compartilhar os resultados de suas vivências educativas.

Para Hunger e Rossi (2020), as mudanças sociais atuais produzem condições de incerteza, insegurança e crise de identidade no âmbito do magistério, que historicamente foi considerado estável. Dessa forma, a formação continuada surge como um espaço de socialização em que a identidade pode ser pensada e ressignificada pelos próprios docentes, no contexto da contemporaneidade.

Bauman (2001) trata o fenômeno da identidade sob o ponto de vista da modernidade líquida. Ao analisar a constituição identitária na qual compreende um mundo imerso em transformações aceleradas em vários aspectos, evidencia-se o impacto das dúvidas e a fluidez dos acontecimentos humanos que afetam a identidade dos indivíduos.

O termo “fluidez” expressa o movimento do momento atual que vivenciamos, ressaltando que diferente do que é sólido, está sempre apto às mudanças. Na dita sociedade líquido-moderna, até mesmo as relações entre os sujeitos e as instituições não são estáveis. Alteram-se diversas relações: entre os cidadãos e o Estado, as condições de trabalho, as práticas sociais do cotidiano. Bauman (2009, p. 7) diz que “seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente”. Caracteriza-a como uma era efêmera, de descarte nas relações e de provisoriedade. Nesse contexto, o desafio é buscar entender as implicações dessas condições na vida pessoal e profissional dos indivíduos, como também o impacto que a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida causa na educação. Mesmo com tais condições, as pessoas buscam gerar vínculos com os quais se identificam, visando não perder suas referências e vivenciar um sentimento de pertencimento.

A identidade transforma-se de forma permanente e:

(...) só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por

ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 21 - 22).

Em um contexto em que as relações se desfazem de forma instantânea, debruçar-se sobre a questão da identidade apresenta-se como um ponto central do sujeito. Entender essa questão requer um olhar crítico sobre o processo de mudanças contínuas da vida em seus diversos âmbitos.

Na era da informação, o que se valoriza são as informações e os saberes pragmáticos. Para Bauman (2009b), os docentes encontram-se em meio a desafios maiores comparando-se ao passado, visto que as instituições educativas estão sujeitas a pressões que visam sua renúncia aos princípios do conhecimento. São pressões do governo e também dos discentes, diante das questões econômicas e da imprevisibilidade do mercado de trabalho. O autor também aponta alguns aspectos “desinstitucionalizantes”, que incidem na perda do monopólio do conhecimento pelas instituições e na concorrência com atores e instrumentos tecnológicos, na gradual substituição da relação professor-aluno pela fornecedor-cliente.

Para Pimenta (2012), a identidade docente é reconstruída por diversos aspectos, tais como: a revisão da tradição, a revisão constante dos significados do ofício, o enfrentamento entre teoria e prática e as representações que os professores possuem sobre a docência em relação a si e a comunidade.

Vivemos uma crise na educação, marcada pela ausência de um modelo universal, em que as diferenças entre os sujeitos só tende a crescer. Abalizada também pela falta de valorização da educação escolar e da carreira docente, ausência do acompanhamento escolar pelas famílias e pouca relevância do professor na sociedade. Isso requer dos professores compreender e reavaliar a condição social da sua profissão no momento atual, de forma reflexiva e crítica (Bauman, 2013). Na contemporaneidade, a identidade pessoal passa por

transformações e as mudanças sociais impactam a identidade docente e os seus significados. É de suma importância que os educadores sejam co-autores dos processos formativos.

As ações formativas devem reconhecer e valorizar os saberes dos professores, considerando-os como indivíduos ativos, não como simples reprodutores de conhecimentos. Se executadas numa abordagem colaborativa e crítica, possibilita a construção de identidades por intermédio de processos de socialização. A identidade não é transmitida, depende da construção de cada geração e pode ser continuamente modificada.

O autor defende uma educação permanente, em que o investimento atenda não somente a educação voltada ao trabalho, mas também voltada à cidadania, quanto à atualização e vivência dos desenvolvimentos políticos e às rápidas transformações do jogo político (Bauman, 2009a, 2009b).

Numa sociedade fragmentada e individualista, cabe a todos colaborar para que o ambiente escolar tenha as condições necessárias que possibilite uma vivência comum, pensando e agindo coletivamente, visando os mesmos objetivos.

A Sociedade Líquida

A educação é uma ferramenta que fundamenta às práticas sociais instituídas pelo desenvolvimento científico e cultural de cada época. A pós-modernidade gerou uma ordem social líquida que divide os que podem e os quem não podem consumir, marcado por relações humanas superficiais e crises de identidade social e pessoal. Formadas como redes, as relações podem ser desfeitas facilmente. Um exemplo comum são as relações virtuais, onde não há uma proximidade pessoal. A modernidade caracteriza-se pela dissolução das forças que permitiam organizar os antigos sólidos em novas formas sociais.

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi à dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas de outro (Bauman, 2001, p.12).

Na dita modernidade líquida, os sujeitos não possuem códigos culturais e sociais, como também padrões de referência que lhes permitam construir sua vida e condições de classe e cidadão. Assim, a sociedade líquida não oferece segurança às pessoas, pois a efemeridade e a precariedade dos relacionamentos humanos se materializam na infinitude. Nesse contexto, os valores sociais sólidos passam a ser individuais. O que é tarefa coletiva passa a ser do indivíduo, prevalece assim o interesse individual. Com isso, os indivíduos se fecham em si e distanciam-se sempre mais dos outros.

As novas tecnologias surgem para atender essas dificuldades relacionais. Porém, ao passo favorecem a manutenção dos vínculos, também afasta os sujeitos das relações face a face. Bauman (2011) afirma que a modernidade apresenta uma forma de se relacionar com a realidade por intermédio do par online-offline, isto é: 1. estar dentro da rede e interagir na mesma velocidade que a tecnologia; 2. refere-se a realidade concreta, fora do mundo virtual. Para Bauman, o capitalismo culminou no derretimento das estruturas consolidadas na modernidade, o que resultou numa pós-modernidade líquida. Essa liquidez enfraqueceu a estrutura social ao ponto de gerar uma crise no âmbito existencial do homem, isto é, o afeto, a amizade, a solidariedade, o respeito. Na sociedade líquida, influenciada pela ética do mercado, até os valores são materializados. O amor, por exemplo, é tratado como uma mercadoria semelhante a outras.

Nas práticas pedagógicas é considerando a importância do outro, na construção dos conhecimentos mútuos, que podemos mudar essa cultura líqui-

da apresentada por Bauman, por intermédio do diálogo e de um processo de conscientização e emancipação.

O mundo hoje é dividido entre as pessoas que podem escolher a própria identidade e aquelas que não podem (Bauman, 2005). São sujeitos que têm negado o direito de requerer uma identidade diferente da classificação imposta e por isso vivem uma crise de identidade, tendo em vista que não tem acesso ao que é básico para sua integralidade humana.

O autor acrescenta que a sociedade líquido-moderna representa a morte das grandes utopias da sociedade, do ideal de “boa sociedade”. Essa cultura neoliberal caracterizada em isolamento e exclusão contribui para a desumanização das pessoas, tirando delas o direito de sonhar e suas as qualidades essenciais – a fé, a confiança, o amor, a compaixão, a esperança.

Para libertar-se da exclusão, que leva em conta o padrão econômico em vigência, cabe compreender que a conscientização vai além de um conhecimento que altera estruturas, isto é, deve construir-se por meio da ação e reflexão, sempre na prática. “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 25).

A Educação Escolar

Pode-se considerar que o ambiente escolar é um local de resistência diante do estilo de vida associado à sociedade do consumo, apesar de ser influenciado por ela. A escola possibilita aos sujeitos refletirem sobre os padrões impostos pela sociedade do mercado ao passo que acrescenta nas relações sentimentos e qualidades como a solidariedade, o respeito, a empatia e a cooperação.

Bauman (2010; 2011) aponta algumas transformações notadas nos processos educativos a partir do século XX. No passado, segundo o autor, a formação escolar funcionava de forma direcionada, visando um fim determinado.

Era responsabilidade do professor evitar que não se alterasse os caminhos já traçados. Hoje, esse entendimento mudou, um exemplo é a formação continuada, em que não há um lugar específico ou temporalidade para sua finalização. Ressalta-se que as incertezas quanto ao trajeto a percorrer aproxima a educação da lógica mercantil, tendo em vista que o conhecimento passa a ser percebido como uma mercadoria que pode ser adquirida ao longo da vida.

Somos eternos aprendizes, a educação se dá ao longo da vida. Como as práticas sociais se transformam constantemente, os indivíduos também buscam reformular-se para acompanhar as mudanças e atender as demandas que surgem. Nesse contexto, até a visão que se tem sobre o conhecimento muda. Mais importante que ter um grande acumulado de saberes é ter a capacidade de operacionalizar os conhecimentos, selecionando o que é mais relevante dentre as informações. O exercício da docência exige atualização e muitas vezes o contato a ser estabelecido com o aluno, algo primordial nesta prática, acaba ficando em segundo plano.

A crise na educação está associada à desonra quanto à autoridade do professor. Nas mídias, são muitas as informações sobre violência escolar, indisciplina, problemas de saúde relacionados à docência, ataques às escolas, falta de apoio dos órgãos competentes às instituições de ensino. Neste cenário, o educador tem sua autoridade diminuída, no sentido de sem impor para conduzir outros indivíduos em prol de valores e condutas socialmente aprováveis. Todas essas situações ocasionam a perda da credibilidade da escola, caracterizam a crise da educação na atualidade e constituem objetos de estudo e investigação. Assim, a crise da autoridade apresenta um docente vulnerável e desprezado pela sociedade.

Quando perguntamos quais as causas do enfraquecimento da autoridade, as respostas remetem hegemonicamente a causas externas ao ambiente escolar: perda 3 ou crise de valores, falta de educação e de limites, a ausência da família na escola, a desestruturação da família e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que é condescendente com o adolescente e não ensina que ele também tem deveres além de direitos (Pescarolo e Bodê de Moraes, 2016, p. 150).

Charlot (2012) afirma que nas sociedades democráticas a escola é universalista e não pode deixar de sê-la por dois motivos: a) a educabilidade dos seres humanos é o princípio básico do professor; b) a especificidade da escola é a de divulgar saberes universais e sistematizados, isto é, saberes cuja verdade depende da relação entre elementos em um sistema, e não da sensibilidade pessoal e da interpretação de cada um. O autor acrescenta que o professor contemporâneo deve ensinar as crianças a respeitarem as diferenças culturais. Isso não contradiz ao objetivo universal da escola: todos seres humanos fazem parte de uma cultura, mas sempre se trata de uma cultura com características peculiares.

As escolas não se resumem em grades curriculares, pois o objetivo primordial é preparar o aluno para a vida. Se não tenho hábito de ler, como vou contribuir na formação de bons leitores? Com atitudes autoritárias, não promovo debates, não escuto e não dialogo com meus alunos, como vou tratar de democracia em sala de aula? “Se a matéria a ser ensinada não passou pelo professor, não se constituiu em um modo seu de se situar no mundo ou numa capacidade em relação ao mundo, dificilmente os alunos se sentirão atraídos para uma experiência de conhecimento” (Boufleuer, 2023, p. 56).

Aprendizagem requer disciplina. Uma ação pedagógica que é intencionalmente programada nas instituições, por mais qualificada que seja só terá resultado positivo se tiver anuência do aluno, ânimo, sua pré-disposição, curiosidade e vontade de aprender.

Boufleuer (2023) aponta aspectos essenciais que podem contribuir na prática docente, não se trata de uma fórmula mágica: 1. O docente deve ter domínio e ser um testemunho vivo do que vai ministrar, o que demanda “exame de consciência prévio”; 2. Utilizar estratégias e atividades dinâmicas; 3. Aprender com suas próprias aulas; 4. Formas de avaliação que expressem as novas percepções e capacidades incorporadas pelo aluno. Os pontos abordados acima são pertinentes.

A sala de aula deve ser um ambiente de problematização, debates e interação, onde o aluno é o foco e tem papel ativo, contrariando o “ensino bancário” conceituado por Paulo Freire. A bagagem cultural, os conhecimentos prévios dos educandos devem integrar-se às aprendizagens escolares. Quanto aos processos avaliativos, jamais podem ser considerados como castigos, punições, mas como possibilidades de intervenções que contribuam na formação. Sobre as atividades dinâmicas, são várias as metodologias ativas que podem ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Para Boufleuer (2023), assumir a condição de educador requer efetivo investimento na sua formação, com base numa rigorosa disciplina intelectual. Ou seja, o aprendizado é um ganho que tem um custo, no referido caso, foco, o esforço, o empenho, a perseverança, as renúncias.

A escola não deve ser um espaço de saberes centralizados na figura do professor, mas torna-se um local dos vários saberes que caracterizam os diferentes sujeitos que ali se encontram. Neste sentido, a educação escolar não se restringe transmitir os saberes historicamente construídos e adquire outra atribuição: fazer-se um ambiente em que há um encontro de sujeitos dispostos a estabelecer e fortalecer vínculos de acordo com as suas peculiaridades, não se sufocando no modo de vida proposto pela contemporaneidade.

Conclusão

A construção da identidade docente na contemporaneidade é um processo dinâmico, em que os educadores se deparam com as mudanças sociais, diversos valores, incertezas e a busca por garantir novas formas de identificação no presente. A educação é fundamental para a sociabilidade, pois as práticas culturais postas como padrões de comportamento pelas sociedades procedem de um pensamento desenvolvido e proposto pelos sistemas de educação, que difundem o que consideram moralmente sustentado acerca das práticas sociais.

Através da educação os indivíduos aprendem e se integram às criações simbólicas e ao mundo humano. A educação só é significativa quando as competências e os conhecimentos técnicos são problematizados criticamente. Assim, não basta o acesso ao conhecimento, cabe reconstruí-lo visando à emancipação, com vistas à transformação social. Educar não é uma tarefa fácil, mas necessária visando uma sociedade melhor.

A sociedade líquida é caracterizada pela lógica do consumo, abalizada pelo neoliberalismo e capitalismo que divide a sociedade em classes. Tal modelo social torna os relacionamentos superficiais, as pessoas veem o amor com insegurança. A fluidez também modifica a identidade pessoal e social. Reverter todo esse processo é um desafio à educação. Busca-se uma educação que reproxime os sujeitos, cujas bases democráticas possibilitem que o conhecimento, a política, a cultura e a economia sejam direitos de todos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009a.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661 – 684, maio/ago. 2009b.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. **Docência na educação superior: texto-base**. UNIJUÍ, 2023.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer; DANELLI JÚNIOR, César Augusto; JUNGES, Fábio César. O Professor na Sombra do Contemporâneo: que lugar é este?. In: COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. **Festschrift em homenagem a Paulo Rudi Schneider**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2022. p. 153 – 162.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2ª ed. Curitiba, PR: CRV. p. 15-36, 2012.

FARIAS, I. M. S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, I.M. S. et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce, 2008. p. 55-79.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção: Educação e Comunicação vol. 1.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 258, p. 313 – 336, maio/ago. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, p. 15-34, 1992.

PESCAROLO, Joyce Kelly; Bodê de Moraes, Pedro Rodolfo. O declínio da autoridade docente na escolar contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 16, núm. 47, enero-abril, 2016, pp. 147 – 168. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15 – 38.

CAPÍTULO 4

MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luane Bento dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-4

Introdução

Neste texto¹, apresento reflexões acerca das políticas e práticas pedagógicas dos movimentos negros contemporâneos. Assim como Nilma Gomes (2017), no livro “Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, penso que o movimento negro brasileiro tem reeducado a sociedade para as relações raciais, criado agendas e debates políticos para a promoção e bem-viver da população negra. Dessa maneira, abordo algumas das intervenções e pedagogias criadas por este movimento social. Para isso, utilizo trechos de entrevistas que foram realizadas com mulheres negras para a construção do trabalho monográfico **“Para ficar bonita tem que sofrer!”: a construção de identidade capilar para mulheres negras inseridas no nível superior** (Santos, 2010). O principal objetivo do estudo foi investigar as repre-

¹ Este trabalho foi apresentado no X Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (X COPENE), no ano de 2018, na cidade de Uberlândia (MG) com o seguinte título: Quando os movimentos negros educam: as ações pedagógicas dos movimentos na construção de educação democrática e identidades afirmativas.

sentações sociais e percepções estéticas de mulheres negras em torno de seus corpos e cabelos afro. Cabe mencionar que as colaboradoras do estudo foram mulheres que se autodeclararam negras e que têm escolaridade de superior.

A pesquisa monográfica foi realizada para a conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e teve como referencial teórico trabalhos da área de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), Feminismos Negros e Antropologia Social. A pesquisa foi qualitativa, realizou-se uma etnografia. Como métodos e técnicas de pesquisas adotei os seguintes instrumentos: roteiro de entrevistas semiestruturadas (perguntas abertas e fechadas), observação participante, diário de campo, levantamento bibliográfico e revisão de literatura. Foram entrevistadas quinze mulheres autodeclaradas negras². Entrevistei treze mulheres moradoras do estado do Rio de Janeiro e uma mulher do estado de Pernambuco e outra do estado de São Paulo. O grupo entrevistado era bem heterogêneo com mulheres oriundas de formações acadêmicas diversas, classe social, religião, bairro e cidade, geração, orientação sexual e perspectivas políticas distintas. Todo o trabalho de campo foi realizado com estudantes de graduação na época ou graduadas das seguintes instituições universitárias e de pesquisa, tais como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na instituição de pesquisa Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Durante a realização da etnografia e das entrevistas, percebi que os depoimentos das entrevistadas davam ênfase a algumas instituições sociais: família, religião e escola. De acordo com as depoentes, estas instituições foram fundamentais para elaborar suas identidades corpóreas. Todavia, a instituição escolar foi referenciada com um dos principais locais que contribuiu no processo de auto-rejeição corpórea negra, isto é, percepção negativa da corporeidade

² Para esse trabalho seguimos a definição de população negra para o conjunto de pretos e pardos, conforme a definição adotada também pelo Movimento Negro do Brasil e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

negra. Para as entrevistadas, o ambiente escolar foi um espaço perverso e no qual vivenciaram inúmeras práticas de discriminação racial. Práticas que culminaram em traumas de origem étnico-racial.

Outra questão que chamou atenção a partir das análises das entrevistas foi de encontro aos resultados de investigação da pesquisadora Eliane Cavalleiro (2005), que avalia que no ambiente escolar as práticas de discriminação e preconceito racial são rotineiras, e, sobretudo, ignoradas e silenciadas pela instituição através de um discurso de igualdade que camufla as diferenças e conflitos raciais. Cavalleiro (2005, p.147) informa que *“ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias”*.

De acordo com os depoimentos das entrevistadas o modo como a instituição escolar tratava os conflitos decorrentes do racismo e das discriminações raciais eram os seguintes: 1) Fazia-se pouco caso dos conflitos raciais no âmbito da sala de aula e estrutura escolar, em outras palavras, os profissionais da instituição se comportavam de maneira indiferente em momentos de tensão racial; 2) Não havia nenhum tipo de estratégia ou protocolo para suprimir ou eliminar os conflitos de ordem racial; 3) O corpo de profissionais não era solidário com as vítimas de preconceito e discriminação.

Para as depoentes, a instituição escolar ao se omitir e negar as práticas de discriminação racial em sua estrutura acabava por reforçar e contribuir na disseminação dos preconceitos e outros aspectos negativos que interferem na construção da identidade negra. Ou seja, a escola ao oferecer apenas conteúdos que reforçam a condição de escravizado da população negra, sem contar os movimentos de resistência e insubordinação ao colonialismo e racismo, acaba por reforçar as imagens de controle (Collins, 2019) tão vigentes nas sociedades ocidentais. Isto associado a postura da instituição em não intervir nos momentos de violência racial.

Muitas das entrevistadas comentaram que ao longo de sua trajetória escolar, perceberam que sua corporeidade negra foi associada constantemente a características físicas e morais pejorativas, tais como: fealdade, ruindade e maldade (Gomes, 2002). Além disso, argumentaram que não foi nesse ambiente que aprenderam a valorizar, a construir ou ressignificar a identidade negra, e a história e cultura africana e afro-brasileira (Gomes, 2002; 2017). Pelo contrário, as memórias que trazem deste ambiente são de incessante sofrimento, negação, desvalorização e desinformação sobre quaisquer aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras positivos. De tal modo, que aprenderam a renegar durante parte de seu percurso escolar e acadêmico os elementos simbólicos de negritude e os sinais de pertença étnica. Sobre isto, a intelectual Lélia Gonzalez ([1979], 2020) observa:

O sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzalez, [1979], 2020, p. 39).

Diante do exposto, neste texto procuro responder às seguintes questões:

1) Como o espaço de educação formal, a escola, interfere nas construções corpóreas de pessoas negras? 2) Quais são as principais representações acessadas pelos indivíduos negros nesses ambientes? 3) Como as práticas políticas dos movimentos negros auxiliam na criação de outras imagens e concepções sobre ser negra e como elas ajudam a transformar o ambiente escolar?

O trabalho está organizado do seguinte modo: primeira parte, discorro sobre os objetivos, metodologia da pesquisa e como o espaço escolar aparece como uma das instituições que mais provocou experiências de rechaço social (Goffman, 1974). Na segunda parte, apresento um debate sobre a urgência de aplicação da Lei federal 10.639/2003 de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Na terceira parte, abordo os fragmentos das entrevistas e as análises questões étnico-raciais na educação. Na quarta parte,

disserto sobre a definição de movimento negro e em torno das suas práticas pedagógicas. Por fim as considerações finais.

Lei Federal 10.639/2003 Na Educação Básica: A Urgência de sua Aplicação

A literatura especializada da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) sobre a efetivação da Lei federal de n. 10.639/2003 de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica mostra que embora haja obrigatoriedade da legislação federal nos currículos, os docentes brasileiros não a introduz em suas práticas e projetos pedagógicos. José Santana e Joesli Alves (2010), em estudo sobre a efetivação do município de Itapetininga (SP), explicam que as iniciativas de aplicação da referida Lei federal são inexistentes no contexto pedagógico brasileiro e na realidade educacional do município investigado.

A educadora Kátia Silva (2011), ao analisar a implementação da Lei federal no município de São João de Meriti (RJ), percebe *“a dificuldade de entendimento das questões referentes ao preconceito racial e o impacto da ideologia da democracia racial na sociedade brasileira mostrou-se com um dos fatores que têm impedido a implementação da lei 10.632003”* (Silva, 2011, p.83).

Afrânio Silva e Lier Ferreira (2016) alertam para a não efetivação da legislação nos currículos das disciplinas de Ciências Humanas do Colégio Pedro II (*campus* Humaitá). Os autores realizaram uma pesquisa exploratória com aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas e com o foco de investigar como os professores das disciplinas de Sociologia, de História e de Geografia e de Filosofia na Unidade do Colégio do Humaitá estariam inserindo as recomendações das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Implementação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira/DCNERER (BRASIL, 2004). Silva e Ferreira comentam:

A pesquisa também mostrou que apesar da promulgação das duas legislações terem “mudado muito” a prática pedagógica dos professores e professoras essa mudança de postura diante dos novos conteúdos não tem nenhum apoio na sua formação acadêmica. Em outras palavras, foi unânime na pesquisa a resposta negativa à indagação sobre se tinham tido contato com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros ao longo de sua trajetória acadêmica. Portanto, pode-se fazer a leitura de que a implementação dos conteúdos das referidas leis não encontram respaldo na formação dos(as) docentes nas disciplinas de humanidades. O sucesso dessa empreitada no que se refere à consecução dos objetivos da lei depende de uma vontade individual de procurar conhecer e se especializar nos conteúdos. Isso pode ter uma relação direta com a outra resposta sobre se implementa as obrigações legais dessas duas leis na prática pedagógica. A pesquisa mostrou que alguns não implementam essa obrigação e a maioria implementa parcialmente (Silva; Ferreira, 2016, p.21).

Passados vinte e um anos da promulgação da Lei federal, os esforços para sua execução nos currículos escolares continuam sendo pontuais e dependentes de interesses pessoais dos docentes, conforme indica a pesquisa de Silva e Ferreira (2016), Santana e Alves (2010) e Silva (2016). Os entraves para a efetivação da legislação na Educação Básica contribuem muitíssimo para a permanência de práticas racistas e para a não valorização do protagonismo dos africanos e afrodescendentes na história do Brasil e do mundo. O que acarreta na manutenção de concepções e valores estigmatizados sobre a história da dos povos africanos e dos afro-brasileiros no contexto educacional. Conforme preconiza a DCNERER (BRASIL, 2004) a escola não é responsável pelo racismo e discriminação racial dentro da sociedade, mas cabe a instituição escolar combater em sua estrutura essas práticas:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege relações sociais e raciais, conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários [...] Um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004).

Nesta direção, compreendo que seja urgente a presença de práticas educativas que apliquem os conteúdos recomendados pelas diretrizes curriculares nacionais. Para que de fato haja nos setores de ensino uma educação que dialogue com princípios democráticos e de valorização da diversidade étnico-cultural. Na próxima seção, disserto em torno dos processos de construção identitárias no ambiente escolar e como as práticas de discriminação racial atravessam as subjetividades dos indivíduos negros e negras de modo nocivo.

Há Construções de Identidades Negras Afirmativas na Escola?

Em estudo sobre as desigualdades sociais e raciais na educação brasileira, as pesquisadoras Mary Castro e Miriam Abramovay (2006), apresentam dados alarmantes sobre as implicações do racismo na educação básica. Os resultados da investigação revelam desigualdades acentuadas nas proficiências médias entre estudantes negros e brancos.

No Saeb de 2003, não apenas os alunos brancos alcançaram uma proficiência média maior que a dos alunos negros em todas as séries pesquisadas, como também essas diferenças entre as médias de brancos e negros aumentam à medida que os alunos avançam no sistema educacional. Ou seja, as menores diferenças entre as proficiências médias de alunos brancos e negros são encontradas na 4ª série do ensino fundamental, havendo um aumento tanto na 8ª série do ensino fundamental quanto na 3ª série do ensino médio (Castro; Abramovay, 2006, p.106).

Para Nilma Gomes (2005), estes índices revelam o impacto das desigualdades raciais e as formas diretas e indiretas de discriminação racial no contexto escolar. Por essa razão, os índices educacionais de desempenho escolar dos estudantes negros em relação aos estudantes brancos é menor. Outro dado relevante move-se acerca dos maiores desempenhos médios dos estudantes brancos em relação aos estudantes negros. Castro e Abramovic (2006), reforçam que este dado é resultante dos atravessamentos das discriminações e desigualdades raciais. Para as pesquisadoras as práticas de discriminação

racial e o racismo têm sido fundamentais para o baixo rendimento escolar da população negra. Além disso, elas alertam que as os conflitos oriundos das questões raciais aumentam a possibilidade de repetência destes estudantes, visto que estudar torna-se um atividade por muitas vezes permeada de violências simbólicas, físicas, culturais, econômicas, dentre outras mazelas.

Outros dados relevantes são citados por Eliane Cavalleiro (2005), em seu estudo sobre as práticas de discriminações raciais no Ensino Fundamental em escola da rede municipal de São Paulo(SP). Cavalleiro chama atenção para os efeitos das violências raciais. De acordo com a autora, as questões raciais também implicam na baixa frequência dos estudantes negros na sala de aula e na culminância de processos de baixa autoestima entre os estudantes negros, bem como na autodesvalorização de suas capacidades intelectuais e criativas:

Auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (Cavalleiro, 2005, p.12).

De fato, como o trecho a seguir no ambiente escolar existe a possibilidade de pessoas negras se sentirem marcadas violentamente pelas práticas de discriminação racial que como revela a literatura da Educação para as Relações Étnico-raciais não são combatidas em seu cotidiano. O depoimento da assistente social e Kesi ilustra bem esta situação. A entrevistada relata as primeiras experiências e vivências com o racismo e discriminação racial na Educação Infantil:

Eu lembro que quando eu era criança, que era uma coisa muito marcada porque assim [...] Eu lembro da minha infância um pouco antes de entrar na escolinha, me lembro de pequeninha minha mãe conversando: “Olha agora você vai entrar na escolinha” sabe? Eu lembro que ela comprou os caderninhos, ou seja, eu lembro muito bem dessa infância de três, quatro

anos que muitas pessoas não lembram. E aí, assim eu lembro que eu era muito feliz em casa porque não tinha essa: “Aí ela tem o cabelo duro!” Não tinha, sabe? O meu cabelo era igual ao da minha mãe, igual ao do meu pai, não tinha esse problema. E quando foi pra escola foi muito aquela coisa olha “Você tem cabelo duro. Você é assim! Você é assado, sabe? Aí eu comecei a perceber essa diferença: “Nossa, eu sou negra!” (Entrevista realizada com Kesi, assistente social formada pela UFRJ, 2010).

O relato de Kesi deixa explícito como o ambiente escolar pode ser um dos primeiros e mais eficazes espaço de socialização em que crianças negras enfrentaram práticas de discriminação racial, bem como aprenderam a se perceber as pessoas negras a partir de referenciais negativos (Cavalleiro, 2005; Gomes, 2002). Outro dado significativo para discussão é abordado por Gomes (2002) em relação à instituição escolar. De acordo com a autora:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito (Gomes, 2002, p. 45).

Os padrões impostos pela escola, de maneira direta e indireta, influenciam igualmente nas concepções de beleza e feiura que o corpo docente e estudantil faz acerca das características físicas dos corpos. Padrões de beleza que aprendem na família, vizinhança e são reforçados no contexto escolar como explica a psicóloga Mondisa:

Quando eu comecei a ir pra escola, e como eu sempre estudei em escola de gente com dinheiro, de gente branca, eu não era bonita, eu não era vista como bonita, eu não era olhada, não tinha mais os traços finos. Porque naquele lugar os meus traços comparados aos das outras meninas eram grossos nessa linguagem. E não tinha mais isso. e não tinha mais isso. Então eu comecei a questionar que beleza era essa, sabe? Porque lá na favela eu era chamada de bonita e quando eu ia pra escola no asfalto, no meio que não era o meu, eu já não me via tão bonita assim (Entrevista realizada com Mondisa, psicóloga formada pela UERJ, 2010).

O depoimento de Mondisa é um exemplo dos atravessamentos de classe, raça e gênero que pessoas negras experimentam na sociedade brasileira, bem

como nos alerta para a construção social da beleza que está posta no contexto da escola e da sociedade brasileira. Predileções que desqualificam e impedem que crianças e jovens negros de se reconhecerem como belas a partir de seu grupo étnico-cultural.

Ainda é preciso mencionar que a psicóloga Mondisa é filha de um casal negro, mas devido a sua tez de pele mais clara (parda) sempre se identificou racialmente como uma mulher mestiça ou “quase branca”. Somente com a entrada para a universidade pública, no contexto de implementação de ações afirmativas para a população negra, que a psicóloga reeduca seu olhar e auto-percepção racial. Passando assim a não mais preterir sua pertença étnico-racial negra. Pelo contrário, Mondisa passa a afirmar e valorizar sua estética.

Outra entrevistada que colaborou com seu depoimento para pesquisa foi a professora de Português e militante do movimento negro Layla. A docente discorreu sobre seu percurso educacional em instituições privadas de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, descreveu de modo perspicaz a experiência de ser por muitas vezes a única estudante negra em ambientes educacionais compostos por maioria de estudantes brancos

No CA, eu só me lembro de crianças brancas, na primeira série só me lembro de ter estudado primeira série, na quarta série a tá.. teve um colégio que me deixou ver se tinha crianças pretas. Tinha sim eu estudava me lembro que as crianças pretas que tinham eram tipo deveriam ser mistura de negro com índios. Sempre tinha um cabelo assim mais macio, cacheado e nunca assim um cabelo crespo ou “blackzinho” não tinha. E na quarta série tinha um menino negro assim. Mas engraçado todos os era só menina assim e a maioria era branco (Entrevistas realizada com Layla em 2010).

Os ambientes escolares descritos por Layla são formados prioritariamente por alunos brancos. A identidade negra da professora foi marcada por não se identificar nos corpos de seus colegas, num processo de não reconhecimento e identificação. Como sinaliza Kathryn Woodward (2000), *“O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo para a identidade”*. Neste sentido, Layla percebe a sua negrura (Sou-

za, 1983) a partir da composição étnico-racial das turmas que frequentou ao longo de sua trajetória escolar. Cabe mencionar que na época da entrevista, Layla argumentou que as percepções positivas sobre seu corpo, cabelo e história e cultura africana eram recentes e estavam em construção. Fato que ela considerava ser devido a sua entrada para o movimento negro:

Eu comecei primeiro a frequentar o grupo de estudo do Coletivo D., que é o coletivo de estudantes negros da UERJ, formado por homens e mulheres negras, depois eu fui meio que automaticamente também fazendo parte do grupo só de mulheres negras Associação A. (Entrevista realizada com Layla, 2010).

Neuza Souza (1983) em sua obra “Tornar-se negro” explica que a identidade negra é uma construção cultural, social e política. Para Souza, o indivíduo negro constrói sua identidade, em outras palavras, ele torna-se negro mediante a seleção de elementos culturais e sociais, assim como políticos. É um processo de reconstruir a identidade negra por outras vias de acesso, distantes da hegemonia cultural, econômica e política branca, isto é, na busca de se afastar da estrutura hegemônica branca narcísica, tendo ciência dos processos ideológicos que aliena cabeças e corpos negros. Neste sentido, o processo de tornar-se negra da docente Layla está alinhado a sua participação nos movimentos negros. Para ela, os movimentos negros têm oferecido a oportunidade de tornar-se negra por outras vias e no afastamento do repertório cultural hegemônico branco (Souza, 1983).

A professora de história, feminista e militante do movimento negro, Xandê, relata os processos de sofrimento que foram vivenciados ao longo da sua trajetória escolar na educação pública da cidade de São Paulo (SP):

Difícil né estudar enquanto você é esquisita, estranha, nas festas ninguém vai querer dançar com você, você é a neguinha do cabelo duro. E o ambiente escolar eu acho que é um ambiente muito perverso, pelo menos para mim e para várias outras crianças negras e mulheres este ambiente escolar é onde de fato ela vai descobrir e experimentar, né, a questão do racismo. E na maioria das vezes da forma mais perversa possível (Entrevista realizada com Xandê, docente de história, 2010).

A partir do relato de Xandê é possível fazer o seguinte questionamento: é possível tornar-se negro como defende Souza (1983) em ambientes educacionais considerados perversos por nossas entrevistadas? Ainda é possível construir identidade negra afirmativa instituições de ensino que silenciam costumeiramente as práticas de natureza racistas?

A partir dos relatos é possível afirmar que para pessoas negras afirmar sua corporeidade e estética no ambiente escolar é um movimento bastante complexo, como considera Gonzalez ([1979], 2020) é mais fácil para o sujeito negro apagar, assimilar ou camuflar sua identidade negra do que assumi-la mediante a tantas práticas de violência racial e cultural. Na seção seguinte, apresento as ações educativas dos movimentos negros nas instituições de ensino e os resultados alcançado por essas iniciativas.

A Atuação Educativa dos Movimentos Negros na Educação Básica

Para o historiador Amilcar Pereira (2013, p. 147), o movimento negro pode ser definido como movimento social que tem por especificidade a atuação em relação a questão racial. O autor considera que a formação do movimento negro é complexa e engloba um conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições para a população negra.

Pereira explica que os movimentos negros estão envolvidos em adoção de práticas políticas culturais, na construção de organizações voltadas para a ação política, nas iniciativas de promoção da educação e saúde da população negra Além disso, o autor argumenta que existe três diferentes fases do movimento negro ao longo do século XX no Brasil. A primeira fase estaria associada ao início do século XX, no período do Golpe do Estado Novo, em 1937. A segunda fase estaria associada ao período do processo de redemocratização que vai até o ano de 1940 e a chegada do Golpe militar em 1964. Por fim, a terceira

fase no período da abertura política no ano de 1974, no contexto em que surge o movimento negro contemporâneo (Pereira, 2013, p. 149).

Como avalia Pereira é no período da terceira fase do movimento negro que emergem no cenário político brasileiro uma gama de movimentos sociais. Estes movimentos têm como objetivo atuar para a consolidação de um sistema democrático. Eles nascem no período de abertura democrática e se colocam como atores e forças sociais. No bojo destas manifestações como salienta Ivan Lima (2005)

Um novo impulso é dado ao movimento negro, em virtude do surgimento Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNCDR), em 1978, na cidade de São Paulo, constituído a partir de um ato de protesto pelas mortes dos trabalhadores Robson Silveira da Luz, em Guaianazes, e de Newton Lourenço, no bairro da Lapa, pela polícia. Essa organização, além dos atos de denúncia, buscou situar que as desigualdades entre negros e brancos não se davam apenas pela luta de classes, assim como indicava importância da questão da educação como uma bandeira prioritária (Lima, 2005, p.41).

O pesquisador Ivan Lima ainda ressalta:

Para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o movimento negro elaborou propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais (Lima, 2005, p.42).

Nesta perspectiva de evidenciar as ações educativas dos movimentos negros na instituição escolar, Ivan Lima (2005) realiza investigação sobre a Pedagogia Interétnica(PI) dos movimentos negros. O autor considera três iniciativas no Brasil como Pedagogia Interétnica, a (PI) do Núcleo Cultural Afro-brasileiro em Salvador em 1978, a Pedagogia Multirracial(PM) desenvolvida por Maria José Lopes e por último a proposta pedagógica elaborada Programa de Educação do Núcleo de Estudos Negros(NEN), em Santa Catarina no ano de 2000. As propostas elencadas pelo pesquisador acontecem em espaços de educação formal. Para Lima, essas práticas existem a partir do diálogo das or-

ganizações negras institucionalizadas³ com os setores públicos. O autor explica que as ações pedagógicas do movimento negro “*nos espaços de educação impulsionaram a abertura para a busca de uma educação que incorporasse os valores culturais e históricos de origem africana*” (Lima, 2005, p.51).

Outra autora que investigou as práticas pedagógicas do movimento negro para a construção de tese de doutorado em Educação foi Ana Beatriz Gomes (2007). A pesquisadora estuda as ações pedagógicas de dois grupos do movimento negros da cidade de Teresina (PI). Para Gomes (2007), as ações dos movimentos negros na educação básica impactam positivamente na construção da autoestima dos estudantes negros da rede pública da cidade:

A participação dos(as) alunos(as) das escolas pesquisadas nas atividades pedagógicas dos projetos desenvolvidos com os grupos do Movimento Negro que expressaram a presença das africanidades através da história, da literatura, do teatro, das artes, da educação, da saúde, da religião, da dança, do ritmo, da música, da percussão e da corporeidade interferiu de maneira positiva na afirmação da identidade, mesmo que tal processo não tenha se dado de forma consciente. Os(as) alunos(as) afirmam que, após o envolvimento com a linguagem cultural e aquisição de conhecimentos, passaram a se ver mais como afrodescendentes e a se orgulhar mais da cultura de seus antepassados. Além disso, a participação em outros espaços culturais, sociais, políticos e educativos que primam pelo respeito à diversidade étnica também contribui para essa afirmação (Gomes, 2007, p.70).

Em um contexto distinto ao da educação básica, algumas entrevistadas relataram a influência de eventos promovidos por organizações negras em espaços acadêmicos e não acadêmicos. Eventos que foram fundamentais para que elas fizessem o processo de ressignificação corpórea (Gomes, 2002). A docente de Filosofia, formada pela UERJ, Kinda relata a relevância dos coletivos negros universitários para a elevação de autoestima

Depois que elas (*primas*) conheceram o pessoal e tal (*pessoas do movimento negro*). Aí a gente começou a mudar mesmo. Essa conjuntura de beleza é assim, mas antes não [...] Porque quando eu era...principalmente quando eu era criança né o padrão de beleza não é ter o cabelão cheio, você

3 O autor destaca os seguintes tipos de organizações políticas negras: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) o NEN e fora das intuições públicas e particulares de ensino as Organizações Não Governamentais (ONG) e Associações ou Coletivos de pessoas negras.

se toda desconjuntada, você tem que ser igual a uma princesa, ter cabelo loiro, liso, escorrido, olho azul.[...] Então me assumir como mulher negra, é isso que me faz realmente assumir meu cabelo, a gostar do meu cabelo (Entrevista realizada com Kinda em 2010, *grifos nossos*).

Para Kinda participar dos eventos organizados pelos coletivos de estudantes negros universitário é considerado importante para o processo de gostar de si. Além disso, penso que estes espaços de trocas, de escuta atenta entre pessoas negras e de desconstrução das percepções preconceituosas e estigmatizantes para Kinda e suas primas funcionaram como espaços seguros. De acordo com a socióloga Patricia Collins (2019), o conceito de espaço seguro refere-se:

Historicamente, os lugares eram “seguros” porque ali nós, mulheres negras, podíamos tratar livremente de questões que nos diziam respeito. Por definição, tais espaços se tornam menos “seguros” se compartilhados com pessoas que não são negras nem mulheres. Os espaços seguros das mulheres negras não foram feitos para ser um estilo de vida. Ao contrário, constituem um mecanismo dentre muitos destinados a promover o empoderamento das mulheres negras e nos capacitar para participar de projetos de justiça social (Collins, 2019, p. 199).

É preciso dizer que Kinda e suas primas tiveram acesso as atividades de valorização e sensibilização das questões étnico-raciais somente no contexto universitário e a partir de ações dos coletivos de estudantes negros. Situação que revela a urgência de adoção nos setores de ensino da efetivação da Lei federal n. 10.639/2003, tendo em vista que a aplicação de atividades valorativas da cultura negra trazem resultados significativos para o corpo estudantil, como sinaliza a pesquisa de Gomes (2007). Ana Beatriz Gomes (2007) frisa que as ações pedagógicas dos movimentos negros possibilitam que os estudantes negros e negras iniciem um processo de construção de autoestima, fenômeno que transparece no discurso de Kinda.

No relato de experiência “Possibilidades, reflexões e debates a partir de intelectuais negros na rede pública estadual de ensino, no município de São Gonçalo”, escrito junto ao professor Salvador César Oliveira (2017), analisamos como a inserção da temática étnico-racial através do estudo da trajetória

de vida de intelectuais negros permitia que os discentes da escola estadual que atuávamos formavam outras imagens e ideias sobre ser negro e em torno das culturas africanas e afro-brasileira.

(...) revela-se no ambiente escolar o desconhecimento da lei 10.639/2003 nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar por partes dos docentes, quando os jovens ficam surpresos por não lhes serem apresentados informações a respeito da presença do negro na construção da sociedade brasileira. Notam que o lugar do negro e mestiços perpassa todos os espaços sociais para além da determinação operacional. Identificam que os conteúdos que eles têm acesso ainda seguem orientações de base eurocêntrica. Percebem o descaso da escola com a Lei 10.639/2003. Refletem que não é natural o modo pelo qual vivem nos espaços constituídos em sociedade. E que seus direitos adquiridos não são dados pelo poder hegemônico e que na realidade são frutos de lutas sociais através dos seus antepassados e de seus contemporâneos. [...]. Além, de entender uma série de situações correntes vividas cotidianamente, que tratam o negro de forma desqualificada nos diversos espaços sociais e por autoridades constituídas que deveriam tratar a todos com respeito e dignidade. Adicionalmente consideram que a pesquisa e as reflexões realizadas contribuem em sua cidadania e consciência de existir dignamente (Santos; Oliveira, 2017, p.2).

Como pode-se observar a aplicação de conteúdos ligados às recomendações da DCNERER (BRASIL, 2004) despertam interesse e reflexões críticas no corpo estudantil. Outrossim, auxiliam na construção de identidades negras afirmativas e no respeito de estudantes brancos com a cultura e pessoa negra.

Neste capítulo, é necessário mencionar, de modo breve, o trabalho de algumas organizações negras brasileiras para fazer valer a Lei 10.639/2003 nos setores de ensino. Na cidade de São Paulo, a Organização Não Governamental – CEERT, tem realizado uma série de concursos que incentivam pesquisadores, professores a produzirem material didático (planos de aula e vídeos) e estudantes do ensino médio e fundamental a escreverem redações sobre as relações étnico-raciais⁴. Abaixo segue a definição do concurso Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, edital 2018:

O Projeto Educar para a Igualdade Racial e de Gênero faz parte do Programa de Educação do CEERT, sendo promovido juntamente com instituições

4 As informações sobre esta iniciativa podem ser encontradas no site da instituição: <https://www.ceert.org.br/premio-educar>.

parceiras. O Projeto surge para atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática étnico-racial. Sua primeira edição ocorreu no ano de 2002, com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial (Disponível no Portal CEERT).

Outra organização que realiza trabalhos para efetivação da legislação na educação básica é a ONG de Mulheres Negras Geledés que também é localizada na cidade de São Paulo. No ano de 2013, a ONG realizou um concurso de planos de aula para aplicação da legislação. A seguir a descrição dos objetivos do concurso:

O concurso tem por objetivo incentivar professores na aplicação da lei 10.639/2003 na elaboração de planos de aula, abrangendo o ensino básico e fundamental das escolas municipais, estaduais e particulares de todo o território brasileiro, promovendo e estimulando o ensino da cultura negra e sua diversidade em sala de aula. Todo material será previamente analisado e disponibilizado no Portal Geledés para ser utilizado por outros professores, agregando valor e promovendo a história da cultura negra em todo território nacional, através da troca de experiências. A premiação do concurso será realizada através de uma Comissão Julgadora que irá avaliar todos os planos de aula e classificar o melhor de cada estado, incluindo o Distrito Federal. Os vinte e sete planos de aula são elegíveis à premiação, sendo que os três melhores serão vencedores (GELEDÉS, 2013)⁵.

No ano de 2023, a ONG Geledés publicou em conjunto ao Instituto Alana⁶ uma pesquisa inédita sobre a implementação da Lei federal 10.639/2003 nas secretarias de educação municipais brasileiras. Os resultados foram alarmantes. De acordo com o relatório da pesquisa, apenas 8% das secretarias municipais têm orçamento para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em 74% dos municípios investigados não existem profissionais especializados e responsáveis para cumprir a legislação.

⁵ Informações podem ser acessadas no site da ONG GELEDÉS: <https://www.geledes.org.br>

⁶ Informações disponíveis no Portal Geledés. Endereço eletrônico: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>

No contexto da cidade do Rio de Janeiro, tivemos a atuação até o ano de 2018 do Centro de Articulação das Populações Marginalizadas -CEAP que era localizado no bairro da Lapa. A ONG-CEAP promoveu diversos projetos para colaborar na aplicação da legislação de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, dentre elas:

- 1.Prêmio e Redação Camélia da Liberdade: Concurso de Redação Camélia da Liberdade, para alunos do ensino médio de escolas públicas, particulares e cursinhos pré-vestibulares sociais. O concurso faz parte dos esforços para implementação efetiva da Lei 10.639/03, que determina a inclusão do tema História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas da rede oficial de ensino básico e médio em todo o Brasil (2011-2015);
- 2.Campanha de Sensibilização, Promoção e Consolidação da Lei 10.639/03. A campanha visa a sensibilizar gestores, educadores, estudantes e seus pais quanto ao direito, garantido por lei, de conhecer a verdadeira história do povo brasileiro (2011-atual);
- 3Curso de Formação Continuada de professores: Lei 10.639/03 – destinado a professores e gestores das escolas de ensino Básico e a educadores populares, os seminários discutem temas que englobam as diversas problemáticas e perspectivas da educação para as relações étnico-raciais (2014);
4. Seminários Caminhos para uma Educação Democrática (desde 2009) – Destinado a formação continuada de professores, aborda aspectos da LDB, diversidade étnica na educação e novas tecnologias e saberes pedagógicos nos diversos campos do cotidiano escolar.

Conclusão

Educar para as relações étnico-raciais é urgente, assim como sermos antirracistas nas mais diversas situações sociais. Neste texto, procurei apresentar algumas ações pedagógicas promovidas pelo movimento negro brasileiro em território nacional. Ações que nem sempre têm visibilidade na grande mídia e no meio acadêmico. Contudo, elas têm impacto considerável na vida dos sujeitos que entram em contato com elas. Como nos diz Nilma Gomes (2017), o movimento negro reeduca a sociedade brasileira com suas ações e suas iniciativas no campo da educação não podem ser desconsideradas.

Referências

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

Castro, Mary Garcia; Abramovay Miriam. (Coords.). **Relações raciais na escola: produção de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Unesco, 2006.

Cavalleiro, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. BRASIL. **Educação e Anti-racismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.

Collins, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

Gomes, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB IFARADÁ e do Centro Afrocultural “Coisa de Nego”**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

Gomes, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação, Campinas**, n.21, p.40-51, set./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve apresentação. In: SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: SECADMEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

Gonzalez, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher [1979]. In: Rios, Flavia; Lima, Márcia (Orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Lima, Ivan Costa. Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica uma ação de combate ao racismo. In: OLIVEIRA, I. et al. Escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005, p.40-52.

Pereira, Amilcar Araújo. Movimento negro no Brasil Republicano. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n. 12, 2013.

Santana, José Valdir Jesus de Alves, Joeslei Santos. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, n. 8, fev./jun. 2010.

Santos, Luane Bento dos. **“Para ficar bonita tem que sofrer!”: a construção de identidade capilar para mulheres negras no nível superior**. 2010. Monografia em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Santos, Luane Bento dos; Oliveira, Salvador César. Possibilidades, reflexões e debates a partir de intelectuais negros na rede pública estadual de ensino, no município de São Gonçalo. In: **Anais do IV Seminário Consciência Negra em Debate**, 2017, Rio de Janeiro: Estácio.

Silva, Afrânio de Oliveira; Ferreira, Lier Pires. O resgate legislativo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. O que mudou? **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n.18, jul./dez, 2016.

Silva, Kátia Vicente da. Há luta depois da Lei? Implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n. 11, 2010.

Souza, Neusa dos Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes das identidades do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Woodward, Kathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-39. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Entrevistas

Kesi. Entrevista concedida à pesquisadora Luane Bento dos Santos (2010).

Kinda. Entrevista concedida à pesquisadora Luane Bento dos Santos (2010).

Layla. Entrevista concedida à pesquisadora Luane Bento dos Santos (2010).

Mondisa. Entrevista concedida à pesquisadora Luane Bento dos Santos (2010).

Xandê. Entrevista concedida à pesquisadora Luane Bento dos Santos (2010).

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E O ACESSO PARA TODOS

Cristiane Alves dos Santos

Wilma Alves dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-5

Resumo: O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, destacando o papel fundamental que esta desempenha na promoção da diversidade e na criação de ambientes educacionais mais acessíveis. Para tanto, apresento reflexões sobre as adaptações curriculares e metodológicas na educação, como é fundamental criar ambientes físicos e tecnológicos que promovam a inclusão e, também, sobre a formação continuada dos professores e dos demais funcionários, que desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva. Para esse propósito, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ensino Fundamental.

Introdução

A inclusão no contexto educacional é um tema crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No âmbito do Ensino Fundamental, a Educação Inclusiva emerge como um paradigma transformador, buscando ga-

rantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Este texto abordará a importância da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, destacando o papel fundamental que desempenha na promoção da diversidade e na criação de ambientes educacionais mais acessíveis.

A Educação Inclusiva no Ensino Fundamental busca superar barreiras, sejam elas físicas, sociais ou pedagógicas, que historicamente têm excluído determinados grupos de estudantes. Nesse contexto, a inclusão não se resume apenas à presença física na sala de aula, mas envolve a adaptação do currículo, a promoção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade e o fomento de uma cultura escolar que celebre as diferenças.

Segundo Aranha (2018), a Educação Inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, abrangendo também aspectos relacionados à equidade e à valorização da diversidade. A autora destaca que a inclusão implica na aceitação e no respeito às particularidades de cada estudante, proporcionando oportunidades iguais para o desenvolvimento acadêmico e social.

A inclusão se revela como um compromisso inegociável, visando proporcionar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada estudante. Isso implica não apenas na presença física de todos, mas também na adaptação de metodologias, materiais e ambientes de aprendizagem para garantir a participação ativa e significativa de cada criança.

A criação de um ambiente inclusivo demanda uma reestruturação na abordagem pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2008) destaca a importância de uma pedagogia que considere as singularidades de cada aluno, promovendo práticas que estimulem o aprendizado significativo. O autor argumenta que a inclusão no Ensino Fundamental requer uma reconfiguração nas estratégias de ensino, de modo a contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades específicas dos estudantes.

Para efetivar a Educação Inclusiva, é essencial o engajamento de toda a comunidade escolar. A participação ativa dos professores, gestores, pais e demais profissionais é fundamental para a construção de um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os alunos. Conforme sugere Fávero (2016), a formação continuada dos educadores é um pilar fundamental para a implementação eficaz da Educação Inclusiva, capacitando-os a lidar com a diversidade de forma eficiente.

Os educadores desempenham um papel muito importante na implementação da Educação Inclusiva. É essencial que estejam capacitados para reconhecer as necessidades individuais dos alunos, adaptar práticas pedagógicas e criar um ambiente acolhedor. A formação continuada é, portanto, um investimento indispensável para assegurar que os profissionais estejam atualizados e preparados para enfrentar os desafios da inclusão.

A utilização de recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas diferenciadas torna-se uma ferramenta valiosa para atender às demandas específicas de cada aluno. A personalização do ensino, por meio de adaptações curriculares e materiais didáticos acessíveis, é um passo crucial para garantir que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo.

Definição e Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, origens culturais, sociais ou habilidades. Ela se fundamenta na crença de que cada estudante é único, com suas próprias necessidades e potencialidades, e deve ser acolhido e respeitado dentro do ambiente educacional. Nesse contexto, a inclusão não é apenas um conceito, mas sim um compromisso ético e social que visa promover uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Salles (2013), a educação inclusiva vai além da mera presença física do aluno na sala de aula, buscando a promoção de uma aprendizagem significativa para todos. A inclusão pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade, fomentando um ambiente que celebra as diferenças individuais como potenciais enriquecedores para o grupo.

Ao adotar a educação inclusiva, construímos não apenas salas de aula, mas comunidades educacionais vibrantes, onde a diversidade é celebrada e as barreiras são superadas. A inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e social que empodera cada aluno a alcançar seu pleno potencial, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.”

A Educação Inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir a participação plena e efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais. Este modelo vai além da mera integração, buscando promover uma cultura de respeito à diversidade, igualdade de oportunidades e valorização das diferenças.

Segundo a UNESCO, a Educação Inclusiva é definida como “um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, assegurando que todos tenham igualdade de oportunidades para participar da vida escolar, independentemente de suas habilidades, limitações, origens étnicas, culturais ou sociais” (UNESCO, 2009).

Os princípios da educação inclusiva repousam sobre a base sólida da equidade, acessibilidade e participação plena. De acordo com a Declaração de Salamanca, “Toda pessoa tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizado.” Isso implica em criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, deficiências ou características individuais.

Os Princípios Fundamentais da Educação Inclusiva são:

- **Valorização da Diversidade:** A educação inclusiva reconhece e valoriza a diversidade presente na sociedade, entendendo que cada indivíduo traz contribuições únicas para o processo educacional (MANTOAN, 2006).
- **Acessibilidade Universal:** Para garantir a inclusão, é essencial assegurar que todos os ambientes e recursos educacionais sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas (UNESCO, 2009).
- **Colaboração e Participação:** A prática da inclusão requer uma abordagem colaborativa entre professores, alunos, pais e profissionais de apoio, promovendo a participação ativa e engajada de todos os envolvidos no processo educacional (FERREIRA, 2015).
- **Adaptações Pedagógicas:** A personalização do ensino, com adaptações curriculares e metodológicas, é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma educação flexível e adaptada (Santos, 2018).
- **Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** A educação inclusiva visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento das habilidades sociais e emocionais, preparando os alunos para uma participação plena na sociedade (MAZZOTTA, 2010).
- **Valorização da Diversidade:** A Educação Inclusiva reconhece e valoriza as diferenças individuais, incluindo habilidades, aptidões, origens culturais, linguísticas e condições de saúde. A diversidade é uma riqueza que deve ser celebrada e incorporada ao ambiente educacional.
- **Acessibilidade:** Um princípio central da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem. Isso envolve a adaptação de materiais, a infraestrutura e o ambiente para atender às necessidades individuais, garantindo a participação plena de cada estudante.

- **Participação Ativa:** A inclusão implica não apenas permitir a presença dos alunos, mas também garantir sua participação ativa e significativa no processo educacional. Todos devem ter oportunidades iguais para se envolverem em atividades acadêmicas, sociais e extracurriculares (AINSCOW, 2005).

- **Colaboração e Apoio:** A cooperação entre professores, alunos, famílias e profissionais de apoio é fundamental na Educação Inclusiva. A colaboração visa criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a troca de conhecimentos e experiências

Ao implementar esses princípios, a educação inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e capacitada, onde cada indivíduo é reconhecido em sua singularidade, promovendo a convivência harmoniosa e o respeito mútuo.

Como afirmou Vygotsky, “a educação inclusiva não é um programa para um grupo especial de crianças. É uma abordagem para todas as crianças” (VYGOTSKY, 1998). Assim, a Educação Inclusiva não é apenas um modelo educacional, mas uma filosofia que permeia todo o sistema educacional, promovendo a igualdade, a justiça e a valorização da singularidade de cada indivíduo.

Adaptações Curriculares e Metodológicas na Educação Promovendo a Inclusão

Um dos pilares da educação inclusiva no ensino fundamental é a implementação de adaptações curriculares e metodológicas. Isso envolve a personalização do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos, considerando diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e interesses. A diversificação de métodos pedagógicos, o uso de recursos audiovisuais, materiais adaptados e estratégias diferenciadas são ferramentas essenciais para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem.

A busca por uma sociedade mais inclusiva tem impulsionado mudanças significativas na educação, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular para atender às necessidades diversas dos alunos. A Educação Inclusiva visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Ou seja, seu objetivo é garantir que todos os alunos, apesar de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, as adaptações curriculares e metodológicas desempenham um papel crucial, permitindo a personalização do ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Tais adaptações referem-se à modificação do currículo padrão, visando atender às demandas específicas de cada aluno. Isso pode envolver a criação de recursos didáticos alternativos, a personalização de atividades e a flexibilização de avaliações, de modo a adequar o ensino às características individuais de cada estudante.

A legislação brasileira também respalda a implementação de adaptações curriculares e metodológicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Decreto nº 7.611/11 asseguram o direito à educação inclusiva, orientando as escolas a promoverem ajustes necessários nos currículos e metodologias para garantir a participação de todos os alunos.

Segundo Aranha (2018), as adaptações curriculares referem-se às modificações feitas no currículo escolar para atender às características individuais dos alunos, considerando suas habilidades, interesses e necessidades. Estas adaptações podem envolver a flexibilização de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, promovendo uma abordagem mais inclusiva.

As adaptações curriculares também impactam o processo de avaliação. É fundamental garantir que os métodos de avaliação sejam justos e equitativos, levando em consideração as características individuais dos alunos. Isso pode

envolver a aplicação de avaliações diferenciadas, uso de tempo extra, ou mesmo a modificação de formatos de avaliação.

Já segundo Mantoan (2006), a inclusão efetiva demanda não apenas adaptações curriculares, mas também ajustes metodológicos. As estratégias pedagógicas devem ser diversificadas para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o autor destaca a importância de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que possam envolver todos os estudantes, independente de suas características individuais.

A flexibilidade pedagógica desempenha um papel muito importante, também, na promoção da educação inclusiva no ensino fundamental. Em um cenário educacional diversificado, é imperativo que as abordagens pedagógicas se adaptem às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças. Nesse contexto, a flexibilidade pedagógica surge como uma ferramenta essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, recebam uma educação de qualidade.

Além disso, a flexibilidade pedagógica pode incentivar a participação ativa de todos os alunos, proporcionando oportunidades para que expressem suas ideias, contribuam com suas habilidades individuais e se sintam parte integrante do processo educacional. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um espaço de aprendizado colaborativo, onde cada estudante é reconhecido por sua singularidade e contribuição única para o grupo.

Ao adotar práticas flexíveis, os educadores têm a capacidade de ajustar seus métodos de ensino, materiais didáticos e avaliações para atender às diversas necessidades de aprendizado presentes em uma sala de aula inclusiva. Isso implica, por exemplo, em utilizar diferentes abordagens de ensino, como a aprendizagem cooperativa, a diferenciação curricular e o uso de tecnologias assistivas.

A utilização de recursos adaptados é essencial para garantir a participação de todos os alunos. Isso inclui materiais didáticos em diferentes formatos

(textos, áudio, vídeo), tecnologias assistivas e recursos específicos para atender às necessidades de estudantes com deficiência, seja ela visual, auditiva, motora ou cognitiva.

A educação inclusiva não é responsabilidade apenas da escola, mas de toda a comunidade. A parceria com pais, responsáveis e profissionais externos é crucial para entender as necessidades dos alunos e criar um ambiente que promova a inclusão.

A capacitação contínua dos professores é um pilar fundamental. O desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade, a compreensão das necessidades específicas dos alunos e a atualização constante sobre práticas inclusivas são aspectos essenciais para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Ao reconhecer e atender às necessidades individuais dos alunos, criamos um ambiente educacional mais enriquecedor, promovendo o desenvolvimento pleno de cada estudante, independentemente de suas características e habilidades.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores estejam preparados para identificar as necessidades individuais dos alunos e para implementar as adaptações de forma eficaz. Conforme destaca Coll et al. (2004), a formação continuada dos professores é um elemento-chave para o sucesso da educação inclusiva, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para lidar com a diversidade e promover a igualdade de oportunidades.

Formação de Professores e Equipe Escolar para uma Educação Inclusiva

A efetiva implementação da educação inclusiva depende significativamente da formação adequada de professores e demais profissionais da educação. Os educadores devem adquirir conhecimentos sobre estratégias de ensino

inclusivas, desenvolver habilidades para lidar com a diversidade e cultivar uma mentalidade aberta e respeitosa em relação às diferenças.

A formação de professores e da equipe escolar desempenha um papel importantíssimo na promoção de práticas pedagógicas eficazes e na construção de um ambiente educacional inclusivo. Conforme apontado por Nóvoa (1992), a formação docente não é um evento isolado, mas um processo contínuo e dinâmico que requer adaptação constante às demandas da sociedade e às mudanças no campo educacional.

É imperativo reconhecer a importância da formação colaborativa, onde os membros da equipe escolar aprendem uns com os outros. A colaboração entre professores e demais profissionais fortalece a cultura escolar, promove a troca de experiências e contribui para o desenvolvimento profissional coletivo.

A equipe escolar, composta por profissionais diversos, desempenha um papel fundamental no processo educativo. Tardif (2002) destaca que a formação dos diferentes membros da equipe, como gestores, coordenadores pedagógicos e demais colaboradores, contribui para a construção de uma escola mais eficaz e integrada. Esta colaboração destes profissionais é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo a equidade e a diversidade.

A formação inicial de professores, conforme pontuado por Imbernón (2010), deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da educação. Os futuros educadores precisam desenvolver uma compreensão sólida das teorias educacionais, aliada à capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma contextualizada em sala de aula.

No entanto, a formação continuada não pode ser negligenciada. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), a aprendizagem ao longo da vida é essencial para que os profissionais da educação possam lidar com os desafios em constante evolução da sala de aula e da sociedade. Programas de formação continu-

ada devem ser flexíveis e adaptáveis, considerando as necessidades específicas de cada contexto escolar.

A formação de professores desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva, onde cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou características, tem a oportunidade de receber uma educação de qualidade. No contexto da educação inclusiva, a formação de professores desafia as abordagens tradicionais, exigindo uma compreensão profunda das diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a capacitação dos professores desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na construção de ambientes educacionais que atendam à diversidade.

A formação de professores para a Educação Inclusiva requer uma abordagem que vá além da mera transmissão de conhecimentos teóricos. É essencial que os educadores desenvolvam habilidades práticas para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. A autora destaca a importância de estratégias pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares e o uso de recursos pedagógicos diferenciados.

Ambientes Físicos e Tecnológicos Inclusivos

Além das adaptações curriculares, é fundamental criar ambientes físicos e tecnológicos que promovam a inclusão. A acessibilidade arquitetônica, a presença de recursos tecnológicos assistivos e a oferta de ferramentas digitais acessíveis são elementos que contribuem para garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso ao conhecimento. Investir em infraestrutura e tecnologia é essencial para superar barreiras e proporcionar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

A criação de ambientes escolares inclusivos é um desafio essencial para promover uma educação que atenda às necessidades diversificadas dos estu-

dantes. Essa inclusão não se limita apenas à adaptação de práticas pedagógicas, mas também envolve a criação de ambientes físicos e tecnológicos que proporcionem acessibilidade e igualdade de oportunidades.

A infraestrutura física de uma escola desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão. A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, é vital para garantir que todos os estudantes possam se locomover livremente pelos espaços educacionais. Rampas, elevadores e banheiros adaptados são elementos essenciais para atender às necessidades de estudantes com diferentes habilidades físicas.

Além disso, a disposição das salas de aula também é crucial. Adotar arranjos que permitam fácil circulação, proporcionem boa visibilidade e acomodem diferentes estilos de aprendizagem contribui para um ambiente físico inclusivo.

A integração de novas tecnologias na formação docente é outro aspecto relevante. Kenski (2007) destaca que a capacitação para o uso de tecnologias educacionais é pertinente para que os professores possam explorar recursos inovadores e preparar os alunos para enfrentar os desafios de um mundo digital.

O avanço das tecnologias educacionais tem desempenhado um papel muito importante na transformação do cenário educacional, sendo especialmente relevante no contexto da educação inclusiva. A integração de tecnologias inovadoras tem o potencial de criar ambientes de aprendizagem acessíveis, adaptáveis e personalizados, atendendo às diversas necessidades dos alunos.

A integração de tecnologias educacionais oferece oportunidades únicas para personalizar o ensino, proporcionando recursos adaptativos que atendem às necessidades específicas dos alunos. Ferramentas como softwares de leitura, dispositivos de comunicação alternativa e aplicativos educacionais podem ser fundamentais para alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem.

A acessibilidade digital é um componente essencial da educação inclusiva. As tecnologias podem ser projetadas para oferecer suporte à diversidade,

permitindo que alunos com deficiência visual, auditiva ou motora participem ativamente do processo de aprendizagem. Recursos como legendagem automática, audiodescrição e teclados virtuais adaptáveis são exemplos de como as tecnologias podem eliminar barreiras.

A tecnologia também desempenha um papel significativo na promoção da inclusão digital, capacitando os alunos para a participação na sociedade da informação. Kenski (2007) destaca que o uso de tecnologias digitais na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação eficaz, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) reconhece a importância das tecnologias assistivas na promoção da inclusão. Ao garantir que as tecnologias estejam acessíveis e utilizáveis por todos, a legislação reforça a necessidade de considerar a diversidade no ambiente digital.

O uso de tecnologias educacionais na educação inclusiva não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao adotar abordagens inovadoras, as instituições educacionais podem criar ambientes que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo a diversidade e a igualdade.

A criação de ambientes físicos e tecnológicos inclusivos tornou-se uma prioridade na busca por uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características. Essa abordagem reflete a compreensão de que a diversidade é uma característica intrínseca da sociedade e, portanto, deve ser considerada no design dos espaços educacionais.

De acordo com UNESCO (2005), ambientes inclusivos são aqueles que reconhecem e respondem à diversidade dos alunos, eliminando barreiras para a participação e aprendizado. Isso implica não apenas em adaptações físicas,

mas também na promoção de uma cultura inclusiva que valorize e respeite a singularidade de cada estudante.

A concepção de ambientes físicos inclusivos abrange desde a acessibilidade arquitetônica até a disposição de mobiliário e recursos adaptativos. A importância de espaços que sejam flexíveis e que possam ser facilmente modificados para atender às necessidades específicas de diferentes alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas.

A tecnologia desempenha um papel significativo na promoção da inclusão educacional. A integração de tecnologias educacionais pode oferecer suporte às necessidades individuais dos alunos, proporcionando recursos adaptativos e personalizados. Ferramentas como softwares de leitura, legendagem automática e aplicativos acessíveis contribuem para a inclusão digital e ampliam as oportunidades de aprendizado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) reforça a necessidade de ambientes inclusivos, inclusive no âmbito educacional. Ela estabelece a obrigatoriedade de garantir acessibilidade em espaços físicos e virtuais, assegurando a participação plena e efetiva de todas as pessoas.

Entretanto, é essencial reconhecer que a inclusão vai além de adaptações físicas e tecnológicas. Ela requer uma mudança na mentalidade da comunidade escolar, promovendo a aceitação da diversidade e a valorização das potencialidades de cada aluno.

Benefícios da Educação Inclusiva: Construindo uma Sociedade mais Justa e Igualitária

A promoção da educação inclusiva tem sido um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, visando oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Diversos estudiosos destacam os inúmeros benefícios dessa abordagem, contribuindo não apenas

para o desenvolvimento individual dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva oferece benefícios significativos para todos os alunos, promovendo a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao compartilhar o mesmo espaço educacional, alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de interagir, aprender a respeitar as diferenças e desenvolver empatia.

A perspectiva de Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem. Na educação inclusiva, a diversidade de habilidades e experiências enriquece o ambiente de aprendizagem, proporcionando oportunidades para a construção de conhecimento coletivo e colaborativo.

Outro benefício da educação inclusiva é a promoção da equidade. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, contribuimos para a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação inclusiva é um meio eficaz para combater a segregação e promover a igualdade de oportunidades.

Além disso, a educação inclusiva pode ter impactos positivos na autoestima e no desenvolvimento emocional dos alunos com deficiência. A participação ativa em ambientes inclusivos proporciona um sentimento de pertencimento, fortalecendo a identidade dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais confiantes e resilientes.

A legislação internacional também reconhece os benefícios da educação inclusiva. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) destaca a importância de um sistema educacional inclusivo que promova a participação plena e efetiva de todas as pessoas, reconhecendo suas habilidades e potencialidades.

A educação inclusiva não apenas atende às necessidades individuais dos alunos com deficiência, mas também promove uma cultura de respeito à diversidade e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conclusão

A Educação Inclusiva no Ensino Fundamental é uma abordagem essencial para promover a diversidade e garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos. Esta perspectiva pedagógica reconhece a singularidade de cada estudante e busca criar ambientes educacionais que acolham as diferenças, valorizando a diversidade como um ativo enriquecedor.

Ao adotar práticas inclusivas, as escolas no Ensino Fundamental buscam superar barreiras físicas, sociais e acadêmicas, proporcionando oportunidades iguais de aprendizado para alunos com diferentes habilidades e necessidades. Essa abordagem não apenas fortalece a coesão social, mas também prepara os alunos para uma sociedade diversificada e inclusiva.

A Educação Inclusiva no Ensino Fundamental representa um compromisso com a equidade e a justiça social. Ao promover ambientes educacionais acessíveis e respeitosos com a diversidade, contribui-se para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar numa sociedade plural. A implementação efetiva da Educação Inclusiva exige uma abordagem holística, considerando não apenas as questões físicas, mas também as dimensões sociais e pedagógicas, garantindo assim um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

As adaptações curriculares e metodológicas são instrumentos essenciais para a construção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais dos alunos, promovemos um ambiente educacional que valoriza a diversidade e contribui para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A formação de professores e equipe escolar, também, é um elemento vital para a melhoria contínua da educação. À medida que enfrentamos os desafios complexos da sociedade contemporânea, investir na formação de profissionais

capacitados e atualizados é essencial para promover uma educação de qualidade e relevante.

Por fim, a criação de ambientes físicos e tecnológicos inclusivos é fundamental para promover uma educação que respeite e atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Essa abordagem não apenas cumpre com as exigências legais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, portanto, não se limita apenas à adaptação física das escolas, mas também abraça uma mudança de mentalidade que reconhece e celebra a singularidade de cada estudante, promovendo assim uma educação verdadeiramente acessível e enriquecedora para todos.

Referências

AINSCOW, M. **Desenvolvendo escolas inclusivas: Ideias, propostas e experiências internacionais.** São Paulo: Artmed, 2005.

ARANHA, M. L. A. **Educação inclusiva: concepções e práticas.** Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a Ver com Isso?** São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394/96.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

COLL, C., MARCHESI, A., & PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁVERO, O. **Educação inclusiva: uma questão de direitos humanos**. Rio grande do Sul: Mediação, 2016.

FERREIRA, L. O. **Educação Inclusiva: Uma abordagem prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

GATTI, B. A., & BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Inclusiva: Desafios, Impasses e Compromissos**. Editora Vozes, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

PORTAL MEC. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

SALLES, L. M. C. **Educação inclusiva: Linguagem e mediação**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SANTOS, M. R. **Educação inclusiva: Adaptações curriculares e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: UNESCO, 2005.

_____. **Política de Educação Inclusiva: Educação para Todos**. São Paulo: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 6

ALÉM DO TEXTO: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ledyany Gislon

Helenice Joviano Roque de Faria

Nidia Ferraz Lopes

Eliane Pinheiro Ferreira Maciel

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-6

Introdução

Ler é uma atividade que caracteriza e distingue os seres humanos dos demais animais. Nesse sentido, a leitura desempenha um papel fundamental na educação histórica, social e política de muitas pessoas. Segundo a definição do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, “a leitura é o ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral, ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, maneira de compreender, de interpretar um texto” (Houaiss, 2023)¹, dentre diversificada, com múltiplas perspectivas e definições oferecidas por diferentes autores. Essas definições variam de perspectivas cognitivas - que se concentram no processamento mental de infor-

1 LEITURA. In DICIO, *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2023. Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1>. Acesso em: 15 set. 2023.

mações, a abordagens socioculturais - que destacam a influência do contexto social e cultural na prática da leitura.

Assim, a leitura precisa ter lugar de destaque nas práticas de sala de aula, haja vista que o conhecimento mediado se mostra insuficiente na formação do estudante. Apresentar experiências consideráveis com a leitura é importante para que o leitor dialogue com o texto e desenvolva uma postura crítica diante do exposto pelo autor.

Este estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento do processo de leitura do gênero “artigo de opinião” durante as aulas de Língua Portuguesa, visando a formação de alunos proficientes na leitura. A pesquisa foi realizada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada no município de Sinop, no estado de Mato Grosso, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, com as informações coletadas, foi possível abordar o hábito regular de leitura e identificar as dificuldades enfrentadas pelos educandos ao lidar com o gênero do artigo de opinião. Compreende-se que a leitura não deve ser imposta aos alunos; ela deve, antes de tudo, ser uma atividade prazerosa para assegurar uma compreensão efetiva na construção do conhecimento. Isso os capacita a se tornarem cidadãos leitores críticos e reflexivos diante da sociedade em que estão inseridos, uma vez que, por meio da leitura, podem ampliar sua visão de mundo para além de suas expectativas iniciais.

Logo, torna-se evidente as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a relevância da leitura em suas vidas. Desenvolver habilidades de leitura não apenas contribui para formar bons leitores, mas também capacita os indivíduos a serem cidadãos capazes de expressar seus pontos de vista e participar de maneira ativa na sociedade em que estão inseridos.

Abordagem Acerca das Práticas de Leitura

No âmbito da educação, ao abordar a história da leitura, Gomes (apud Ribeiro, 2015, p.25) ilustra como a criação de objetos pelo ser humano in-

fluencia seu comportamento e os processos mentais associados a ele. Para o autor:

Até a idade média, ler era uma atividade para poucos. Restrita à classe religiosa ou aos homens poderosos e ricos. [...] Enquanto os ricos e padres liam, a população comum deveria se contentar em ouvir as interpretações autorizadas de muitas obras, especialmente da bíblia. Toda leitura era feita em voz alta, até porque não sabiam outra forma de ler. Os homens participavam de clubes de leitura onde “ruminavam” os textos para melhor compreendê-los. Até que uma nova técnica de ler emergiu: a leitura em silenciosa. Um grande mistério para muitos, esse jeito de ler deixava intrigados alguns homens sábios [...]. A redução do tamanho dos livros e suas composições em papel cada vez mais leve contribuíram para a criação de novos gestos de ler: a leitura em ambientes externos, nas praças, nas ruas. A esse livro pequeno portátil deu-se o nome de ‘libelo’, justamente porque ele deixava livre o leitor que antes só podia ler acorrentado a uma mesa. (Ribeiro, 2015, p. 25)

Compreende-se que ao longo da história, o ser humano demonstrou uma constante necessidade de inovar e criar. Essas transformações ocorreram em resposta às demandas humanas e se refletiram nas adaptações que os livros experimentaram.

Para Eni Orlandi (1988), a leitura pode ser encarada de diversos modos: como atribuição de sentidos; como concepção de mundo ao revelar uma ideologia; como um aparato teórico e metodológico; e como uma aproximação à alfabetização.

A autora Angela Kleiman (1993), conceitua a leitura como uma atividade que espelha as convicções e os princípios do ambiente social em que um indivíduo foi criado. Esse processo cognitivo se apoia em modelos que delineiam a forma como informações são processadas, abrangendo desde o material linguístico, como a identificação de letras, até a utilização do conhecimento armazenado na memória.

Além disso, a pesquisadora apresenta o conceito de “memória de trabalho”, que representa a habilidade do leitor para reter dados temporariamente e organizá-los em unidades de significado, com base em seu conhecimento da língua. O enfoque principal de Kleiman reside na investigação da leitura no contexto do processamento cognitivo de informações.

Freire (1982) ao corroborar com o assunto, apresenta que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Assim, durante a leitura é importante ter uma análise reflexiva, o leitor deve ter a capacidade de investigar, dar sentido e questionar o conteúdo de um texto para adquirir uma compreensão mais profunda do mundo que o rodeia. Consequentemente, na visão de Freire, a leitura transcende a mera decodificação de palavras, envolvendo também uma análise crítica e a expansão do conhecimento sobre o mundo.

Nesse contexto, Leffa (1996) apresenta três definições diferentes de leitura e, em seguida, propõe uma nova perspectiva que ele chama de “conciliatória”. As definições incluem a) a leitura como um processo de representação, no qual se utilizam elementos da realidade para compreender o mundo; b) a leitura como a extração de um único significado preciso do texto; e c) a leitura como a atribuição de significado ao texto, em que o leitor preenche as lacunas com seu conhecimento prévio. A proposta “conciliatória” de Leffa enfoca a leitura como uma interação com o texto, destacando a importância do conhecimento prévio do leitor, que engloba aspectos ortográficos, lexicais, sintáticos e semânticos, na relação entre leitor e texto. Esse processo vai além da mera expressão escrita.

Com base nessa afirmação, podemos interpretar o ambiente à nossa volta, seja ele comunicado por meio de linguagem verbal ou não verbal, permitindo-nos compreender objetos, indivíduos ou situações. No entanto, para que essa interpretação seja bem-sucedida, deve-se considerar os elementos linguísticos, cognitivos e sociais do leitor.

Da mesma forma, Fernandes e Sousa Filho (2015) também argumentam que o processamento da compreensão do texto é importante e que isso é simplificado através da presença do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo que são inerentes a cada pessoa.

A compreensão de um texto depende da habilidade do leitor em usar seu conhecimento linguístico para compreender a organização e a gramática do texto, ao mesmo tempo em que aplica seu conhecimento de mundo para dar significado ao conteúdo. Esses dois tipos de conhecimento colaboram, de forma sinérgica para permitir que o leitor estabeleça conexões, interprete informações e alcance uma compreensão completa do que está sendo lido.

Assim, a compreensão das palavras e a interpretação das estruturas linguísticas são facilitadas pelo domínio do conhecimento linguístico, ao passo que o entendimento do contexto e a atribuição de significado ao conteúdo são aprimorados pelo conhecimento de mundo. Essa sinergia entre as duas formas de conhecimento enriquece a experiência de leitura, tornando-a mais profunda e significativa.

Dos Documentos Normativos ao Gênero Argumentativo Artigo de Opinião

O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão social. Ele expõe a opinião de um, geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

A autora Bräkling (2000), define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Esse gênero exerce importante papel na sociedade, porque dialoga entre o articulista e seus leitores, sejam esses de jornais e revistas impressas ou digitais. Para Perelman (1988, p. 23), o artigo de opinião pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciator assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende.

Nesse caso, Rodrigues (2001), ao tratar de forma específica sobre o gênero artigo de opinião, destaca sobre a inserção do discurso do outro, pelo autor, no discurso atual, consistindo no movimento dialógico de assimilação e movimento dialógico de distanciamento.

Ainda, a autora ao se tratar sobre a funcionalidade desse gênero, destaca que ele consiste em um espaço de construção de argumentos críticos, de posicionamentos críticos, a respeito dos acontecimentos sociais. Ou seja, dos temas que estão sendo discutidos no meio social, pertencentes à esfera política, econômica, religiosa, entre outras.

Assim, quando levado para as aulas de Língua Portuguesa, como um objeto de ensino, o gênero artigo de opinião pode ser trabalhado de forma muito produtiva. Uma vez os alunos em contato com um gênero tratarão as temáticas de forma crítica e proporcionará uma leitura que supera os limites do linguístico, serão levados a examinar o já dito e produzirão sentidos, o que acredito ser o gênero pertinente nas práticas de leitura, interpretação e escrita.

Rojo e Barbosa (2015) destacam a importância dos multiletramentos no ensino de práticas de leitura e de escrita de gêneros digitais, no tocante ao desenvolvimento de novas habilidades que permitam os alunos a lerem e a escreverem com mais criticidade e ética no espaço digital, frente ao surgimento de novas formas de comunicação, informação e interação.

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) na seção “Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” sugere o desenvolvimento de habilidades dentro do campo jornalístico-midiático voltadas para a dialogicidade, criticidade e ética:

Habilidade (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (Brasil, 2018)

Logo, o gênero artigo de opinião enquanto objeto de ensino, possibilita aos alunos, a análise dos discursos anteriores, de modo a estabelecer relações de sentidos com outros discursos. Esse exercício atribui novas valorações, visto que eles precisarão posicionar-se de forma crítica.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso- DRC/MT 2018 também destaca as habilidades relacionadas a argumentação e criticidade:

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carte de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. (DRC-MT, 2018)

O alerta é potencializar e promover a criticidade no ambiente discursivo escolar, pois ele garante aprendizagem efetiva e ampliam a visão de mundo dos estudantes que não têm o hábito de escrever textos de uso social.

Dessa forma, essa abordagem holística na educação linguística não só forma leitores mais proficientes, mas também cultivadores de pensamento crítico e participativos na construção de diálogos significativos.

A Formação de Alunos Leitores no 9º Ano do Ensino Fundamental: Explorando o Conceito de Leitura na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p.7).

Reflete a importância de desenvolver habilidades de leitura crítica e reflexiva nos estudantes. Nesse estágio, a BNCC busca promover a compreensão profunda de textos de diversos gêneros, estimulando a capacidade de interpretar, analisar e questionar informações. Além disso, a leitura é encarada como uma ferramenta fundamental para a formação do pensamento crítico e para o exercício da cidadania, preparando os estudantes para participar ativamente na

sociedade, identificar vieses em textos e tomar decisões informadas. Assim, a BNCC busca não apenas ensinar a ler, mas também a ler com discernimento e consciência, capacitando os estudantes para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, a BNCC apresenta quatro modalidades de atividades linguísticas: a leitura, a escrita e produção de textos, a análise linguística e semiótica, e a oralidade. Essas modalidades indicam uma abordagem educacional que promove a prática envolvendo a língua de maneiras que incentivam a reflexão sobre, com, e através da linguagem, centrando-se nas interações entre os indivíduos que a utilizam para participar na sociedade como agentes comunicativos.

Outro ponto destacado pela BNCC em sua abordagem para o ensino da língua portuguesa é a prática da leitura e da escrita colaborativas, tanto compartilhada quanto autônoma. Quando os alunos leem e escrevem em conjunto com seus colegas, eles precisam desenvolver a habilidade de lidar com diferentes pontos de vista e perspectivas, ao mesmo tempo em que aprendem a ouvir e ser ouvidos pelos outros. Em muitos casos, nas situações de ensino tradicionais, a leitura e a escrita tendem a ser atividades bastante individuais, o que pode desencorajar a interação e a troca de opiniões entre os estudantes.

O objetivo é desenvolver habilidades de leitura, audição e produção de textos em várias mídias, promovendo o uso significativo da linguagem. A compreensão da leitura também incorpora outras habilidades, desde a identificação de informações até a ativação de conhecimentos prévios, inferências e recuperação dos contextos de produção, bem como atividades de apreciação e resposta. O próprio documento indica isso ao mencionar habilidades como identificar, relacionar, refletir, fazer avaliações e analisar, que estão relacionadas às três concepções.

De acordo com a BNCC, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades

cada vez mais complexas de leitura, a fim de compreender diferentes tipos de textos e fazer uso da leitura de forma crítica e reflexiva.

Portanto, infiro que o documento reconhece a leitura como uma atividade abrangente, socialmente complexa, discursiva, interativa e cognitiva, que requer diversas habilidades. Além disso, a leitura não se limita apenas a textos impressos, abrangendo também formatos multimídia.

Metodologia Utilizada

As estratégias para o estudo englobaram tanto a observação quanto a comparação. A implementação da abordagem observacional revelou-se essencial, pois proporciona uma análise direta do contexto escolar. A turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública foi estudada, sendo o foco central da pesquisa. A escolha do método comparativo originou-se da necessidade de avaliar o envolvimento e os padrões de leitura dos estudantes.

O método comparativo viabiliza a realização de comparações com a finalidade de reconhecer similaridades e esclarecer discrepâncias. É aplicado para comparações de grupos presentes, no passado, ou entre os do passado, avaliando o procedimento entre sociedades de iguais ou diferentes estágios.” (Fonseca, 2008, p. 102-103).

As estratégias utilizadas para a obtenção de dados incluíram a observação e aplicação de questionários. A técnica de observação, que consiste na análise direta de situações, foi empregada para compreender dinâmicas complexas. Conforme destacado por Fonseca (2008, p. 109), as observações realizadas pelo pesquisador podem adotar diversas formas e desempenhar funções variadas, dependendo do método investigativo em questão.

Paralelamente, os questionários foram utilizados para coletar informações quantitativas e qualitativas, proporcionando uma visão abrangente e estruturada. Eles foram utilizados para obter dados significativos sobre percepções, atitudes e opiniões, permitindo uma análise estatística mais robusta.

A técnica de questionário foi empregada com o intuito de investigar as respostas relacionadas aos fenômenos que impactam a formação de alunos leitores. Nesse contexto, optou-se por um questionário com uma estrutura que segue um roteiro predefinido de perguntas, buscando compreender o processo de formação de alunos leitores. Conforme destacado por Fonseca (2008, p. 1), um questionário estruturado envolve a formulação de uma série de perguntas destinadas a obter respostas específicas, direcionadas a um informante, seguindo um roteiro preestabelecido.

Resultados e Discussão

Ao conduzir a coleta de dados, foi realizada uma análise em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Sinop-MT. Participaram da pesquisa vinte e dois alunos, a aplicação do questionário objetivou compreender a relação existente entre o estudante e a prática da leitura. Dessa forma, foram obtidas as seguintes informações:

Tabela 1: O tempo diário com leitura para conhecimento

O tempo diário com leitura para conhecimento	Tempo
10 alunos	Menos de 1 hora
07 alunos	1 a 2 horas
01 aluno	4ª 4 horas
04 alunos	Mais de horas

Fonte: Gislou/2023

Em relação ao hábito da leitura diária, a prática é relegada a uma posição de pouca importância na rotina dos alunos. A maioria respondeu que gasta menos de uma hora por dia com leitura. Isso sugere uma prevalência de baixo envolvimento ou interesse limitado.

Assim, a diversidade de respostas destaca uma variação significativa no qual evidencia que alguns estudantes demonstram um envolvimento mais substancial com a prática de ler. Essa heterogeneidade oferece uma oportunidade para compreender melhor as motivações individuais e desenvolver estratégias personalizadas para promover e incentivar o hábito de leitura, contribuindo assim para a formação de leitores mais engajados e cultivando uma cultura de apreciação pela leitura.

Nesse sentido, Silva e Silveira (2013), apresenta que as pessoas não leem porque não gostam, mas pelas condições que subjazem à relação leitor/texto que são, muitas vezes, paralisantes e insignificantes. O leitor proficiente não nasce pronto; tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula.

Na tabela 2, são apresentados os tipos de leituras mais frequentemente realizados pelos alunos em seu cotidiano. Essas práticas contribuem para o aprimoramento de sua capacidade de raciocínio e facilitam a interpretação dos diversos tipos de textos que se propõem a ler.

Tabela 2: Que tipo de leitura você costuma realizar com mais frequência? (pode ter mais de uma resposta)

Textos argumentativos	Obras literárias	Notícias	Nenhum	Técnico-científicos	Outros
01 aluno	10 alunos	14 alunos	03 alunos	05 alunos	06 alunos

Fonte: Gislon/2023

Os alunos demonstram uma preferência diversificada em relação aos gêneros textuais. A escolha abrange desde obras literárias até notícias, textos técnico-científicos e outros, sugerindo um interesse variado e uma disposição para explorar diferentes formas de leitura. O destaque vai para a preferência por

leitura de notícias. Isso pode indicar um interesse significativo em se manter informado sobre eventos atuais, desenvolvendo assim uma consciência crítica e uma compreensão do mundo ao seu redor.

Observa-se que a preferência por obras literárias também é notável. Isso sugere uma apreciação pela literatura como uma forma de expressão artística e uma fonte de enriquecimento cultural.

De acordo com Koch (2002) e Maingueneau, (2001), todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas. Essa categorização pode ser realizada a partir do conteúdo, do modo de organização ou do tipo de circulação do texto em uma sociedade.

A Tabela 3 fornece informações sobre a frequência com que os alunos acessam textos de artigo de opinião. Esses dados são importantes para compreender o engajamento dos estudantes com esse gênero textual, proporciona percepções sobre o interesse e a possível influência na formação de opiniões críticas.

Tabela 3: Regularidade de leitura de artigo de opinião

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente
02 alunos	03 alunos	04 alunos	13 alunos

Fonte: Gislon/2023

A distribuição dos dados revela uma variedade significativa na frequência com que os alunos leem artigos de opinião. Desde leituras diárias até leituras raras, os resultados sugerem diferentes níveis de envolvimento com esse gênero textual específico. O número expressivo de alunos que raramente

acessam artigos de opinião pode indicar um interesse limitado nesse gênero ou uma possível falta de familiaridade com sua relevância.

A Tabela 4 ressalta os obstáculos que os alunos enfrentam ao se depararem com a leitura de artigos de opinião. Uma das principais dificuldades identificadas está relacionada à assimilação do significado de palavras específicas presentes nesses artigos, o que, por sua vez, pode impactar negativamente a compreensão global do texto.

Tabela 4: Dificuldades ao ler artigo de opinião.

Alunos	Quais são as dificuldades que você encontra ao ler um texto artigo de opiniao.
01	Eu tento ler, porém não consigo entender. Considero texto de difícil interpretação, não sei separar o fato da opinião.
08	Gosto de ler artigo de opinião somente em sala de aula, pois discutimos os temas com os colegas. Assim, sinto-me motivado na leitura
02	Não tenho dificuldades na leitura desse gênero, Consigo diferenciar ofato da opinião. Leio com frequência.
11	Não tenho dificuldades na leitura desse gênero, Consigo diferenciar ofato da opinião. Mas, tenho preguiça em ler esse gênero, não me sinto atraída para uma leitura.

Fonte: Gislson/2023

Ao investigar as dificuldades no processo da leitura do gênero textual artigo de opinião, é notório que alguns alunos revelam que sua motivação para ler artigos de opinião é impulsionada pela oportunidade de discussão em sala de aula. Isso destaca a importância do aspecto social no processo de leitura, indicando que o engajamento em diálogo pode ser uma estratégia eficaz.

Um grupo considerável de alunos afirma não ter dificuldades em diferenciar fato e opinião, mas expressa desinteresse ou preguiça na leitura desse gênero. Isso destaca a importância de despertar o interesse dos alunos para promover uma leitura mais envolvente e prazerosa. Um pequeno número de alunos relata não ter dificuldades na leitura de artigos de opinião. Isso sugere que alguns estudantes possuem habilidades consolidadas de interpretação e análise crítica.

Nesse contexto, a atividade de leitura é concebida como a decodificação de letras e sons, e o texto é compreendido de forma linear. Isso ocorre porque a leitura não é encarada como um processo ativo no qual o leitor procura e incorpora informações ao texto; pelo contrário, o foco está no reconhecimento direto das palavras e das ideias (Fuza, 2010, p. 12).

Engajar-se na leitura é essencial para compreender a mensagem que o texto busca transmitir, sendo crucial a combinação prática e teórica. A prática e a teoria devem ser exercidas de forma simultânea para cultivar o hábito saudável de leitura. Dessa maneira, os alunos podem desenvolver a habilidade de ler não apenas por obrigatoriedade ou busca de pontuação, mas compreendendo que a leitura possui uma importância fundamental para a vida de todo ser humano.

Na Tabela 5, procurou-se investigar se as estratégias empregadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa contribuem para o aprimoramento da habilidade de leitura de gêneros argumentativos, bem como para o estímulo à prática da leitura por meio dos métodos utilizados em sala de aula.

Tabela 5: Abordagens empregadas pela professora de Língua Portuguesa que contribuem leitura de artigo de opinião.

Sim	Não	Sim por que
6	0 alunos	A forma como a professora explica motiva a turma a ler ler artigos de opinião em sala de aula e fora dela.
Sim 16		A forma como a professora explica motiva a turma a ler ler artigos de opinião somente em sala de aula.

Fonte: Gislon/2023

A forma como as estratégias educacionais são aplicadas em sala de aula exerce uma influência significativa no aprimoramento das habilidades de leitura dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o professor desempenha o papel crucial de mediador no processo de construção do conhecimento. Sua responsabilidade inclui a orientação do aluno no desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias para a leitura, incentivando a capacidade de interpretar e reavaliar o conteúdo. Ao fazer isso, contribui-se para o desenvolvimento do pensamento crítico individual de cada aluno.

Dentro desse cenário, Martins (1986) destaca a relevância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Como mediador, é crucial que o educador tenha a habilidade de conceber estratégias e criar condições propícias para que seus alunos possam experimentar uma sensação positiva em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula. Isso envolve estimular o prazer pela leitura, promovendo o interesse na formação de hábitos de leitura nos alunos, ao mesmo tempo em que lida de maneira eficaz com as diversas dificuldades individuais dos estudantes relacionadas à compreensão e interpretação de uma ampla gama de temas.

Conclusão

Este estudo buscou examinar o desenvolvimento do processo de leitura do gênero artigo de opinião durante as aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de formar alunos leitores. A investigação foi conduzida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada no município de Sinop, estado de Mato Grosso.

A BNCC preconiza o desenvolvimento da autonomia e autodireção nos estudantes. A leitura crítica, ao encorajar a reflexão e a análise independente, contribui para a formação de alunos autônomos, capazes de tomar decisões fundamentadas e prosseguir em seus estudos de forma independente.

A análise do trabalho aponta para um panorama variado de preferências de leitura entre os alunos do 9º ano. A diversidade reflete não apenas diferentes gostos individuais, mas também oferece momentos para educadores que buscam adaptar estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim um ambiente de leitura mais envolvente e significativo.

Os resultados indicam uma possível necessidade de estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos alunos por artigos de opinião, destacando sua importância na formação de pensamento crítico, análise de diferentes perspectivas e desenvolvimento de habilidades argumentativas.

O hábito de leitura diária não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal, ampliando a compreensão de mundo e cultivando uma mente crítica e reflexiva. Encorajar os alunos a valorizarem a leitura como uma prática constante pode ser fundamental para moldar não apenas seu desempenho acadêmico, mas também para promover uma apreciação duradoura pelo conhecimento.

Dentro desse cenário, não existe um protocolo universal capaz de instigar automaticamente o gosto pela leitura nos alunos. No entanto, a colaboração

entre a família e a escola pode importante para que o hábito da leitura seja incorporado à rotina cotidiana do estudante, transformando-o em um indivíduo crítico e socialmente consciente.

Referências

BURANELLO, E. C. **A Leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa: uma experiência com o gênero leitura em quadrinhos**. Programas e Projetos-Produções PDE - Artigos Língua Estrangeira Moderna - Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Curitiba, 2007. P. 1- 30. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_eliane_cristina_buranello.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRÄKLING, K. L. **Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro**. In: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula-praticando os PCNs. São Paulo: Mercado da Letras, 2000, p.149-171.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Base Nacional Comum Curricular. 2018. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> . Acesso em nov. de 2023.

DRC – MT – **Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso**, (2018).

ECO, U. O leitor modelo. In: _____. Lector in fabula. São Paulo: 1986. p. 35-51.

FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. M. de. Apresentação. **Leitura: Ações de Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-16.

FONSECA, Luís Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 3. ed .editora Valer, Manaus 2008.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FREIRE, P. **Considerações em torno do ato crítico de estudar**. In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: 1996.

MARTINS, M. H. **O que eleitoral**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. NOGUEIRA-COUTO, **Constituição de leitores**: São Paulo, 1993. NOGUEIRA-COUTO, **Inovação tecnologia**: São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. Ed. CORTEZ .UNICAMP, 1988.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto* São Paulo: Cortez. MAINGUENEAU, D. (2001). **Análise de textos de comunicação** (C. P. Souza-e-Silva & D. Rocha, Trans.). São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1998).

PERELMAN, Ch. *L'empire Rhétorique: Rhétorique et argumentation*. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

RIBEIRO, F. B. **Educação e Ensino de História em Contextos coloniais e em pós-coloniais**. MNEME - Revista de Humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o fundamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário na Escola: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas Volume 01. Nº 01. 1º Semestre de 2013.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E PRONERA: PRODUZINDO SABERES E MOVIMENTANDO SUJEITOS

Ângelo Rodrigues de Carvalho

Adebaro Alves dos Reis

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-7

Introdução

O espaço agrário e agrícola da produção do campo no Brasil, apresenta uma realidade educacional que põem em xeque o modelo de educação adotado pelo Estado brasileiro. Pois evidencia a existência de uma profunda desigualdade socioeconômica, constituindo-se, contraditoriamente, na urgente necessidade de se repensar a educação no e do país. É neste contexto de contradição e desigualdades, que se desenha a construção de um novo projeto de educação, de campo e de desenvolvimento para o Brasil. Projeto este, que vem sendo pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, a partir da construção de uma prática pedagógica que considera e valoriza a realidade sócio-histórica e cultural desses sujeitos.

Dentre os problemas educacionais que atingem o espaço agrário e agrícola brasileiro hoje, verifica-se, sobretudo, o absurdo contemporâneo que é fecha-

mento das escolas do campo. É o Estado, através das prefeituras, impedindo e dificultando cada vez mais o acesso à informação e ao conhecimento, por parte dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Os dados do censo escolar da educação básica dos últimos dez anos evidenciam um decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e um crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas. (MEC/INEP/DEED/CSI).

As pesquisas do IBGE (2010), apontam que 29,8% da população adulta – 15 anos ou mais –, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. Com base nesses índices é possível inferir que o analfabetismo no meio rural brasileiro se apresenta preocupante.

A realidade existente no espaço rural brasileiro, mostra que

A escolaridade nos assentamentos de Reforma Agrária é baixa e há um alto índice de analfabetismo, chegando em alguns Estados a 70% e registrando uma média nacional de 45%, ou seja, o percentual de analfabetos nos assentamentos rurais do país é maior que a média do país. Estas altas taxas de analfabetismo no meio rural acontecem devido uma série de fatores, como: dificuldades de acesso às escolas (estradas precárias), necessidade das crianças em ajudar os pais nas tarefas diárias nas propriedades, distâncias das propriedades até as escolas. Os índices de analfabetismo no meio rural brasileiro, permanecendo nos níveis em que se encontram, podem ser um forte obstáculo à viabilização da Reforma Agrária no país. Na maioria dos casos o ensino que é oferecido à população rural é o mesmo que é dado a população urbana, nem sempre sendo o mais adequado a quem mora no campo, visto que o contexto é diferente no que diz respeito a valores e cultura. (INEP/ I PNERA 2005).

Neste sentido, urge uma mudança do modelo educacional vigente no país, especialmente para os sujeitos que vivem e se reproduzem na terra, no campo, nas águas e nas florestas. Desta forma, entende-se ser imprescindível a adoção das práticas pedagógicas da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, bem como da ampliação da oferta de novos cursos através do PRO-

NERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a fim de que, seja garantida a possibilidade de territorialização dos sujeitos nos seus espaços de vivência, e assim se possa experienciar a construção de novos diálogos e saberes, no movimento de vida dos sujeitos coletivos que labutam e constroem sua reprodução do campo, das águas e das florestas.

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas e o PRONERA são produto da organização da luta coletiva dos Movimentos Sociais do Campo em defesa da vida e em busca por direitos, direito à terra, à educação, à saúde e à produção. Direitos esses, que historicamente foram negados aos sujeitos coletivos do campo.

Portanto, defende-se aqui a construção de um outro modelo de educação, um modelo que não se trata da reprodução educacional com o viés tradicional, ou seja, que promove a manutenção da mesma estrutura de ensino encontrado e trabalhado nas escolas. Defende-se uma educação integradora, que possibilite a emancipação política e social dos sujeitos, onde os mesmos possam se ver enquanto produtores de sua própria história. Defende-se, portanto, um projeto de educação que considere a história do território dos seus educandos, que coadune com a realidade histórica e sociocultural dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas.

Acredita-se, pois, que “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”. (ARROYO, et al, 2004, p. 13). Compreende-se assim, que este projeto nacional que tem como parte importante, um novo de projeto de desenvolvimento, de campo e de educação, é hoje representado e construído pelos sujeitos coletivos dos movimentos socioterritoriais e socioespaciais do campo.

Silva (2014, p. 24) argumenta que um novo projeto de sociedade, “pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral”. Logo, é evidente a Educação do Campo é um território em disputa, onde por um lado estar o movimento dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, e por outro o movimento dos grandes latifúndios, quase sempre representado pelo aparato político do Estado.

Neste interim, tem-se ciência que, o processo educacional assim como pode favorecer e promover a libertação do ser humano, rompendo com as amarras da ignorância e das sombras da escuridão, também pode, por outro lado, promover o seu aprisionamento, aprofundando o processo de estranhamento/alienação em que vive.

Historicamente, sabe-se que o Estado é o grande sujeito do modelo de educação que se tem dominante; o que resulta no controle do sistema educacional pela lógica do pensamento da classe burguesa, ou seja, valoriza-se a concepção de conhecimento tido como ideário, pois é assim que a classe hegemônica pensa e compreende a educação. A visão de mundo burguesa é hegemônica, e, conseqüentemente, seu ideário cultural, acaba sendo aceito e reproduzido pelos sujeitos das classes menos favorecidas. Como afirma Fernandes e Andrade (2016, p. 285-286) a “educação burguesa foi edificada como instrumento de dominação e subjugação das classes subordinadas e expropriadas dos meios de produção”.

Nestes termos, compreende-se que

A educação oferecida pelo Estado é um projeto de dominação que separa o ato educativo do contexto social de seus indivíduos. Isso anula ou reduz o senso crítico de seus sujeitos, pois a educação não dialoga com a realidade concreta e a materialidade da vida, o que a torna uma abstração idealista. (FERNANDES; ANDRADE, 2016, p. 287).

A educação que tem como grande sujeito o Estado, apresenta-se enquanto um grande movimento de negação da realidade, fazendo com que a visão de mundo da sociedade, esteja sempre de acordo com os interesses das classes dominantes. Assim sendo, torna-se profundamente marcada pelo estabelecimento de um padrão de se pensar e imaginar o espaço, entendido como único e universalizado, a partir dos interesses hegemônicos.

É necessário, pois, promover a construção de uma educação que contribua e favoreça para a inversão da lógica das relações sociais, onde os sujeitos, historicamente silenciados e invisibilizados, possam fazer jus aos seus espaços de produção, bem como fazer com que seus territórios materiais e imateriais, produto do movimento coletivo, efetive-se enquanto lugar de inclusão e participação.

Compreende-se, que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas e o PRONERA ressignificam a luta e a vida dos excluídos, onde a terra se faz força e materializa o desenvolvimento integral das pessoas, de suas vidas, de suas culturas. Compreendem dois projetos de uma mesma face, onde a importância está vida e não na reprodução única e exclusiva do capital, que exclui os sujeitos, desestrutura as relações de trabalho e aprofunda as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas pode, portanto, possibilitar, dentro de suas condições, contradições e realidades, no diálogo e prática do PRONERA, à construção de uma formação humana e cultural; onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção e reprodução de um novo território, fruto das relações sociais e das lutas ensejadas pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas, e assim possam se ver e entender enquanto agentes históricos, construtores de sua própria realidade.

Desenvolvimento

Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo, das Águas e das florestas, orientam-se na permanente busca pela transformação da realidade rural, entendendo como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o projeto de campo, educação e desenvolvimento seja produto das ações e reflexões teóricas, produzidas e em produção pelos seus próprios sujeitos, entendidos, enquanto protagonistas da história.

Segundo Silva (2014, p. 26) “um projeto político de tal magnitude certamente poderá nos conduzir às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico”. Nesse sentido, muito mais do que respeitar e reconhecer o direito a ter direitos da diversidade dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, é fundamental e imprescindível a valorização dos saberes e conhecimentos desses atores socioterritoriais, que formam e compreendem a Amazônia paraense e os demais territórios brasileiros; pois “a elevação moral e intelectual do nosso povo nos dará conteúdo e ânimo para concretizar uma existência melhor para todos e cada um” (SILVA, 2014, p. 26).

O trabalho ora apresentado, apresenta como lócus o espaço acadêmico do IFPA Campus Castanhal, tendo como sujeitos de pesquisa os educandos da turma do PRONERA. A partir das atividades desenvolvidas com e pelo PRONERA, o campus Castanhal tem assistido a construção de uma outra história, de outra lógica de se fazer educação para os jovens estudantes/trabalhadores do campo, das águas e das florestas, uma vez que, o programa, traz em seu bojo a proposição da mudança da matriz tecnológica dominante, tem-se assim possibilitado a “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola” (MOLINA, 2003, p. 136).

Como afirma Molina (2003) o PRONERA

[...] é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, por isso, ele pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da unidade da terra que nos une por objetivos comuns. (MOLINA, 2003, p. 133).

É importante, pois, entender que,

[...] no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento. (FERNANDES, 2016, p.4).

Frente as práticas de expansão da modernização da agricultura, associada ao agronegócio, é imprescindível ao campesinato reformular e reinventar novas formas de estratégias políticas de resistências, que possam vitais barrar e inibir o avanço das práticas capitalistas no espaço agrário brasileiro.

Segundo Caldart (2010)

[...] no Brasil, de modo geral, os cursos técnicos em agropecuária ou correspondentes e os cursos superiores de Agronomia e correlatos, não são voltados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. Mesmo quando são os próprios camponeses ou seus filhos que conseguem ter acesso a estes cursos, se entende que seu objetivo é deixar de ser camponeses ou deixar de ter como trabalho a produção agrícola. (CALDART, 2010, p. 236).

Para Casali (2006) os “*Caminhos para uma educação no Campo*” mostra que a escola de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e nem os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital. Neste sentido, enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia moldarem a formação dos jovens de acordo com a lógica do capital, ou seja, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa.

O modelo de educação existente e dominante nas escolas técnicas brasileiras não possibilita a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas. Daí a necessidade de se buscar construir um outro modelo de educação, que seja alternativo aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. E assim seja possível romper com as amarras que são estabelecidas há décadas na educação nacional, dificultando a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida. É importante inferir que, uma educação que sirva a construção de um projeto político-social alternativo, possibilite a superação da alienação dos sujeitos e alcance a emancipação humana, somente poderá ser feita mediante uma prática pedagógica livre, libertária, crítica e consciente.

Assim sendo, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas e o PRO-NERA se constituem estratégias de produção e reconstrução do território agrário, de desenvolvimento e de educação, mediante um projeto que integre e não fragmente, e desta forma, promova uma inclusão ao invés da exclusão de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem na e da terra.

É importante que os espaços acadêmicos de formação humana e profissional, possam promover alternativas de diálogos e resistências às investidas das ingerências capitalistas, levadas a cabo pelos gestores e sujeitos que compõem o domínio dos espaços das relações sociais e educacionais.

A contribuição desta pesquisa se faz em ajudar no processo de se repensar o modelo educacional vigente, buscando favorecer à construção de um novo projeto de campo, de agricultura, de desenvolvimento e de educação. Um projeto que possa compartilhar forças e ações das mais diversas possíveis, para que, como afirma Fernandes (2016), juntos com os Movimentos Sociais camponeses possam somar aos objetivos de promover a construção de um projeto

de educação, inclusivo, que sirva a “manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas”. (FERNANDES, 2016, p.2).

A educação encontrada nos espaços agrários e agrícolas do Brasil, apresenta-se, portanto, enquanto uma realidade deficiente, não apenas do ponto de vista da escolarização, mas, sobretudo, da formação profissional dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. A formação aos sujeitos que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas, deveria e deve estar voltada a sua realidade sócio-histórica e cultural dos seus espaços de vivência

Verifica-se desta forma, a existência de um desafio aos sujeitos do espaço agrário e agrícola, em especial aos educandos (as) trabalhadores (as) da educação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, no intuito de construir um território com desenvolvimento socioeconômico e cultural, que de fato atenda os anseios e as necessidades culturais e histórico-geográficas.

A educação gestada no movimento e no espaço dos Movimentos Sociais do Campo, apresenta-se enquanto uma alternativa a dinâmica do modelo educacional existente e dominante no território nacional, e que ora é praticado nos cursos técnicos de agropecuária ofertados nos Institutos Federais. Desta forma, busca-se assim, refletir sobre as contribuições da Educação do Campo, das Águas e das Florestas ao modelo de educação vigente no país.

A importância da Educação do Campo, está no papel relevante que assume no processo de formação dos educandos, ensejando possibilidades à uma percepção e a construção de novos conhecimentos, em que o espaço construído/vivido pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas, seja compreendido enquanto “espaço como uma produção aberta e contínua” (MASSEY, 2015, p. 89).

Carvalho (2009) argumenta que

A turma do Pronera no interior da escola (...) veio trazer uma nova dinâmica no que tange o pensar da prática educativa, uma vez que o trabalho com a Pedagogia da Alternância imprimiu um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Uma vez que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. (2009, p. 78.).

Os princípios que sustentam e inspiram a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, foram e são produtos e pensados a partir das articulações das lutas e resistências dos Movimentos Sociais do Campo, requerendo produzir um conhecimento não enquanto um modelo acabado, pois as mudanças são constantes e permanentes, alterando a dinâmica de produção do espaço, mas sim um modelo de educação que respeite e valorize as experiências e atividades históricas dos sujeitos que vivem e se reproduzem da terra, do campo, das águas e das florestas.

Resultados e Discussão

Diante do quadro evidenciado acima, nota-se que a educação brasileira e, por conseguinte, a escola e o ensino estão em crise, realidade está que se remete e exige uma profunda reflexão acerca do papel desempenhado pela escola e pela educação no processo de ensino-aprendizagem, vigente e dominante no país.

Considerando o avanço do capital em direção ao campo e, por sua vez, as mudanças provocadas no espaço agrário e agrícola, é possível afirmar que, a diversidade do território rural brasileiro é permeada, cada vez mais, por desigualdades e complexidades nas suas mais variadas relações, sejam elas sociais e/ou econômicas. Esse movimento de expansão do capital, gera e provoca variados

tipos de expulsões, ao mesmo tempo em que “a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (SASSEN, 2016, p. 10).

Entende-se que as brutalidades geradas pela dinâmica do capital no espaço agrário e agrícola brasileiro, produz em sua contradição, a necessidade do conhecimento advindo na proposta da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, pois estabelece e propicia a construção de novas relações de produção e desenvolvimento no campo, tendo e pensando o trabalho enquanto princípio educativo, relacionado a prática sociocultural.

Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dig-namente à sua sociedade política.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo, das Águas e das Florestas precisa ser e estar cada vez atento aos processos produtivos que conformam hoje as trabalhadoras e trabalhadores das áreas rurais. É preciso que os sujeitos coletivos participem do debate sobre as alternativas de trabalho e as opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver a dignidade às famílias das comunidades camponesas.

Afinal,

...os homens são seres de práxis. São do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, p.143)

A transformação advinda das ações do trabalho dos homens e mulheres que habitam os campos e as cidades, necessita ser uma transformação radical. E é preciso entender que não há transformação radical sem base teórica, sem ação e reflexão. Significa dizer, portanto, que a transformação radical não se faz

com verbalismos e simples ativismos, ela se dá somente com práxis, que por sua vez, deve incidir diretamente nas estruturas a serem transformadas.

Conforme adverte e ensina Freire “O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do que fazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer”. (FREIRE, p. 144. Grifos do autor).

Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo, deve permear as táticas e estratégias de um novo processo educacional para a construção do modelo de desenvolvimento territorial rural viável aos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico do PRONERA se não se fechar em si mesma, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento no e do campo, com a dinâmica social em que estão inseridos os seus sujeitos. Deste modo, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas em conjunto com o PRONERA irá cumprir com sua vocação universal, que é de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Para Morigi (1999, p. 8) “O Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação”. A prática histórica do Estado brasileiro sempre foi de pensar e organizar a educação para os trabalhadores segundo os interesses da maximização do capital. Essa realidade não pode mais continuar da mesma, sobretudo, em virtude do movimento dos sujeitos coletivos que formam as fileiras dos Movimentos Sociais do Campo.

Portanto, contraditoriamente, as práticas do Estado fizeram nascer o projeto de educação defendida pela Educação do Campo, das Águas e das Florestas e do PRONERA, constituídos a partir das lutas sociais, das reflexões coletivas, das práticas de educação alternativas, da resistência da luta e da construção da Reforma Agrária. A Educação do Campo, das Águas e das Florestas não é e nem se limita a luta pelo acesso permanente ao ensino, a escola e a educação pública e de qualidade, porque compreende também, uma luta pela terra, como parte de um projeto político e social muito maior, pois é um projeto de vida, país e de nação.

Neste sentido, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas e o PRONERA combinam luta pela terra com luta pela educação, luta pela produção com luta pela Reforma Agrária e pelo direito ao trabalho, luta pelo chão com luta pelo pão, moradia e formação, luta por ocupação com luta por soberania alimentar e pelo território, luta pela autonomia com luta pela cultura, arte e poesia. A luta pela terra é a mesma luta pela educação e a vida.

Conclusão

O PRONERA é uma das estratégias de fortalecimento da Educação do Campo, das Águas e Florestas. A proposta do programa inicialmente visava combater e diminuir a taxa de analfabetismo no espaço agrário e agrícola brasileiro. Hoje, após ter sofrido consideráveis reduções em seus investimentos e financiamentos no último governo (2018-2022), oferece cursos na área de formação de professores nos níveis médio e superior, bem como técnico-profissional, para jovens e adultos, seguindo a linha de interesse dos sujeitos, que é a formação na área de agropecuária, agroecologia, dentre outras.

Diante do contexto observado, em especial no que tange ao modelo de educação existente e praticado nos espaços acadêmicos é urgente entender que se faz necessário um outro projeto de educação, a Educação do Campo, das

Águas e das Florestas e O PRONERA ensejam uma alternativa à formação escolar tradicional, considerando uma outra concepção de campo, de agricultura e produção agrícola.

Nas palavras de Caldart (2010, p. 236) a Educação do Campo, das Águas e das Florestas “inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação”, tudo isso sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso mesmo, a formação para o trabalho do campo, deve ser a centralidade do processo educacional formativo.

Desta forma, entende-se então que, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, inscreve-se enquanto uma clara alternativa de construção e transformação do modelo de educação dominante e produzido nas escolas de formação técnica-profissional do país.

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas em conjunto com o PRONERA, apresentam enquanto um dos seus princípios, a prática da Alternância Pedagogia, que é possibilidade de transformação sociocultural, porque parte integrante de uma educação de resistência, diálogos e movimentos, que movimenta sujeitos e põem e constrói o diálogos entre novos conhecimentos, com uma concepção libertadora, a serviço da vida e não ligada aos interesses do capital

O PRONERA no espaço acadêmico do IFPA/Campus Castanhal, entre os anos 2006 a 2010, possibilitou a construção de novas experiências e conhecimentos, mediante a prática política pedagógica, fundada nos princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, tornando possível o alicerce para a concretização de diálogos, movimentando os sujeitos, no processo de produção de novas territorialidades, voltadas à realidade dos sujeitos em formação.

Entende-se, portanto, que só mediante um projeto de educação pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, é que luta da população camponesa se colocará contrária aos agrotóxicos, a exploração e expropriação do trabalho. Nestes termos, acredita-se que, “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p.22).

O projeto de formação humana e cultural presente na Educação do Campo, das Águas e das Florestas e na prática pedagógica do PRONERA, fruto da luta coletiva e das ações reflexões dos movimentos sociais camponeses, em síntese, apresenta-se enquanto estratégia de defesa da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e pelo território, da luta pelo movimento dos movimentos socioterritoriais e socioespaciais do campo, em luta pela dignidade e pela vida.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA; Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-no-campo>. Acesso em 22/12/2023.

CALDART, Roseli. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. Salete. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. In: CALDART, R. S; FETZNER, R. A; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C de. **Caminhos para transformação na escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pp. 229-241.

CARVALHO, A. Rodrigues de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará. 2009.** Dissertação (Mestrado Educação Agrícola). Seropédica: UFRuralRJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado; concepções e contradições.** São Paulo. Cortez, 2005. pp. 83-105.

FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o movimento social do campo.** Por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma educação Básica do Campo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo. 26ª ed. Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido:** (o manuscrito). 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Ministério da Educação (MEC), 2013.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo. 5ª ed. Cortez, 2002. (Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire, nº. 5).

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

INEP/MEC. **I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNE-RA).** Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 16/09/2017.

KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R.; osfs & CALDART, Roseli S (orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma educação do Campo, 2002.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. 5ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2015.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORIGI, Valter. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre. Mediação, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. 15ª ed. Vozes, 1993.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidades e complexidade na economia global. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

SILVA, Kátia A. C. P. C da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**: revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília/Brasília: FE/UnB, 2011, pp. 13-31.

SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. (Orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, pp. 11-28.

CAPÍTULO 8

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Angélica Cristina Rhoden

Leandro Blass

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-8

Resumo: Este trabalho buscou fazer uma revisão bibliográfica das publicações científicas que abordam a forma como se aplica as metodologias ativas no curso técnico de administração. Esse trabalho poderá fornecer um panorama sobre a produção relativo à metodologia e trazer para discussão dos resultados e lacunas. Para realizar a coleta de dados dessa revisão bibliográfica, será considerado artigos revisados por pares no Google Acadêmico usando das palavras “Metodologias ativas” and “administração” and “curso técnico” publicados no período de 2018 a 2023. Foram excluídos textos em língua estrangeira, que não fossem disponibilizados na íntegra de forma gratuita, que fossem revisões de literatura e que não fossem de periódicos revisados por pares. A realização da análise qualitativa, é realizada diante das leituras e percepções da pesquisadora e com o auxílio do software IRaMuTeQ. Como resultados ressaltamos a preocupação recorrente nos artigos: há necessidade de cursos de formação para os professores sobre as metodologias ativas e a pouca adesão nos cursos técnicos no ensino e aprendizagem. Isso ocorre pelo fato de que os processos acontecem de maneira lenta e não acompanham os avanços tecnológicos. Destaca-se que a mudança nos papéis de professor, que atua como um mediador e não mais como a fonte de conhecimento, e de alunos, que devem desenvolver o senso crítico e a autonomia. Os estudantes não podem esperar apenas pela aula e sim se tornarem protagonistas da sua própria aprendizagem. Por fim, com base conclui-se

que o uso das metodologias ativas nos cursos técnicos traz efeitos positivos tanto no ensino a aprendizagem do estudante como na percepção do professor.

Palavras-Chave: metodologias ativas; inovação pedagógica; ensino técnico.

Introdução

Nos últimos anos, a educação tem passado por transformações significativas, e destaque surge a crescente adoção das metodologias ativas como uma abordagem inovadora que visa aprimorar a qualidade da educação e a formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Dentro desse contexto, este artigo se dedica a examinar criticamente a aplicação das metodologias ativas em cursos técnicos de Administração. A necessidade de preparar futuros profissionais com habilidades práticas, de reflexão crítica e de adaptação a ambientes em constante mudança.

Metodologia ativa é um conceito educacional que se baseia na ideia de que os estudantes desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem. Ela contrasta com abordagens mais tradicionais, como a metodologia expositiva, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento, e os alunos desempenham um papel passivo, apenas absorvendo informações. As metodologias ativas buscam envolver os estudantes em atividades práticas, discussões, resolução de problemas e projetos, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento. Podendo ser definida como:

[...] Metodologia Ativa como um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo (CUNHA et al., 2022, p.10).

As metodologias ativas de ensino são aquelas que buscam envolver o aluno em seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o protagonista e

responsável por sua formação. Segundo Diesel; Baldez; Martins, (2017), as metodologias ativas de ensino são baseadas em teorias de aprendizagem que valorizam a interação social, a experiência e a aprendizagem significativa.

O objetivo do trabalho é verificar, por meio de pesquisa bibliográfica no banco de dados das plataformas Google acadêmico, artigos que efetuem referência ao uso das metodologias ativas no ensino técnico de administração.

Específicos:

- Investigar como as metodologias ativas podem contribuir para o ensino em cursos técnicos de administração;
- Refletir sobre o papel do professor e do aluno numa relação de adaptação das metodologias ativas em sala de aula;

O objetivo principal deste trabalho é, por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, analisar e discutir artigos que façam uso das metodologias ativas no ensino e aprendizagem em cursos técnicos de administração, a fim de responder à seguinte problemática: “Como o uso das metodologias ativas pode potencializar o ensino e aprendizagem dos estudantes?”. No contexto da formação em Administração, as metodologias ativas desempenham um papel significativo. Os profissionais de administração precisam desenvolver habilidades práticas, como liderança, tomada de decisão, resolução de problemas e habilidades interpessoais. As metodologias ativas permitem que os alunos experimentem situações da vida real, simulem desafios de gestão e pratiquem a aplicação de teorias em contextos práticos. A metodologia da sala de aula invertida (flipped classroom) pode ser uma abordagem eficaz na formação de profissionais da administração, pois permite uma aprendizagem mais ativa, personalizada e centrada no aluno favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para as especificidades do profissional (CUNHA; FARIAS, 2021).

As metodologias ativas representam uma abordagem de ensino que enfatiza a participação ativa dos alunos, a aplicação prática do conhecimento e

o desenvolvimento de habilidades relevantes para a área de formação, como a Administração. Elas se encaixam bem no contexto da formação em Administração, uma vez que os futuros administradores precisam adquirir uma série de habilidades práticas e competências interpessoais para ter sucesso em suas carreiras. Para atingir esse objetivo, uma revisão bibliográfica criteriosa foi conduzida, buscando identificar as principais tendências, benefícios e desafios associados ao uso das metodologias ativas nesse contexto educacional. A compreensão aprofundada desses aspectos não apenas contribuirá para o avanço teórico no campo da educação, mas também fornecerá insights valiosos para educadores, administradores educacionais e profissionais que buscam aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem no âmbito dos cursos técnicos de Administração.

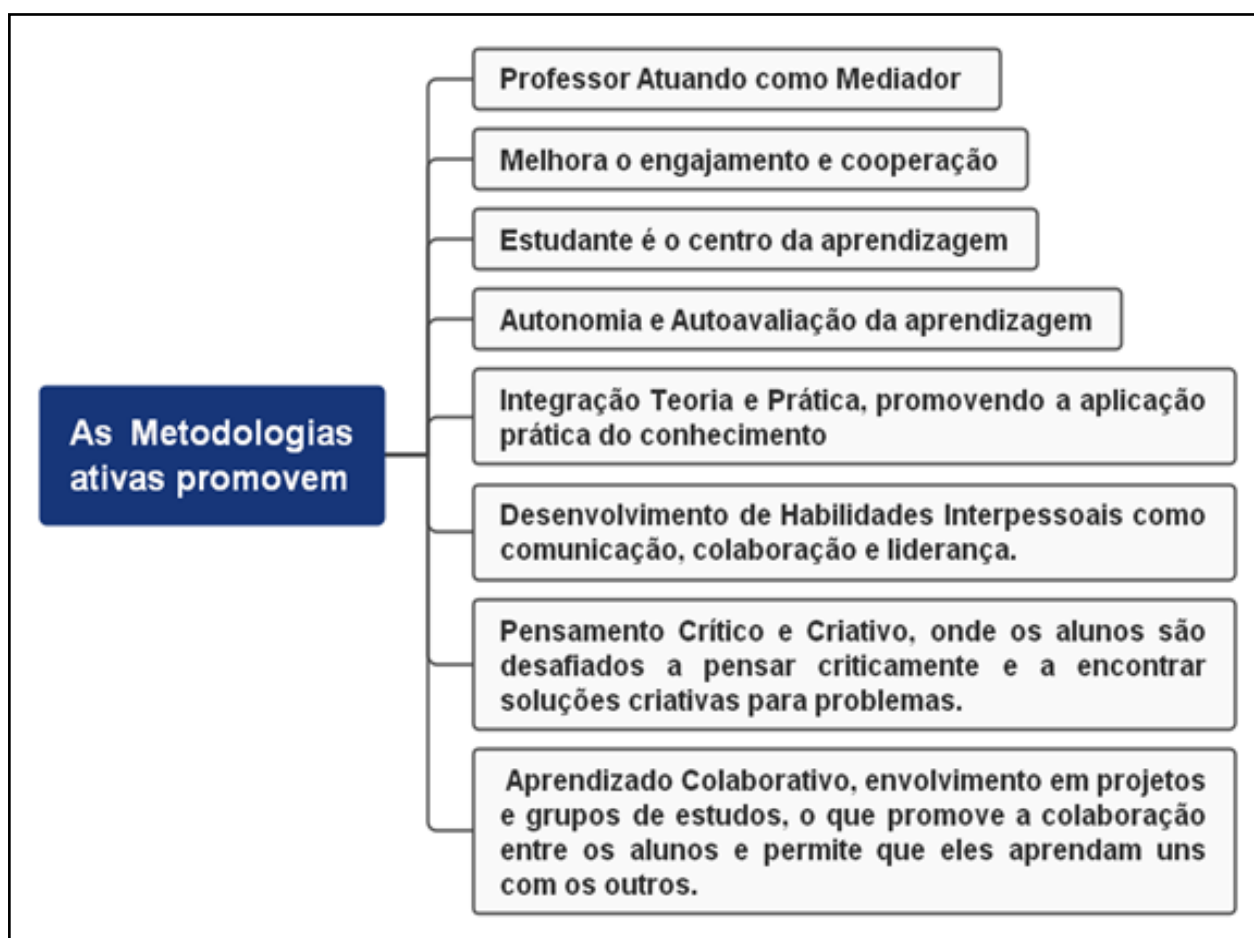
A importância da metodologia é inquestionável, uma vez que ela fornece o alicerce para a validade e a confiabilidade de qualquer trabalho acadêmico ou pesquisa. Uma metodologia robusta ajuda a garantir que os dados coletados sejam relevantes, precisos e consistentes, permitindo que os resultados sejam interpretados com segurança. Além disso, a metodologia também orienta os pesquisadores, ajudando-os a evitar erros comuns e garantir que seu estudo seja relevante e cientificamente válido. Segundo Bergmann; Sams, 2016, p. 11 o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Conforme Pivello, (2020) as metodologias ativas de ensino na aprendizagem foram eficazes, pois permitiram que eles se tornassem mais participativos e envolvidos no processo de aprendizagem. Mediante as contribuições do uso das metodologias ativas a pesquisa de Andrade; Carneiro, (2020) concluiu que ao usar das metodologias contribui para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Já a pesquisa de Junges et al., (2022) relata que o uso de metodologias ativas no ensino são uma alternativa capaz de criar espaços de

construção de conhecimento, as aulas interativas resultaram na realização de análises reflexivas do tema estudado e a colaboração em equipe nutriu a criatividade, a iniciativa e a autonomia dos estudantes e desempenharam um papel ativo e significativo.

Já por outro lado a pesquisa de Pereira et al., (2018) mostram que a utilização de metodologias ativas favorece para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, especialmente na autonomia do estudante e os objetivos que pretende alcançar. Após as leituras dos artigos optou-se por representar de maneira simplificada relações entre os papéis do professor, estudante e algumas particularidades resultantes sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula.

Figura 1 – Representação dos estudos realizados sobre as metodologias ativas



Fonte: Autoria própria.

Tornar o aluno ativo em sua própria jornada é dar vida ao sistema educacional na atualidade. O uso de metodologias ativas é capaz de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e eficaz, capacitando os alunos com as habilidades e a mentalidade necessárias para enfrentar os desafios do mundo globalizado (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Metodologia

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que segundo (MARCONI; LAKATOS, 2003) esta pesquisa é um levantamento de toda obra já publicada, neste caso uso de artigos. Neste tipo de pesquisa é realizada uma busca e seleção de materiais estabelecida por palavras-chave e critérios de exclusão, mesmo sendo pesquisas já publicadas é capaz de proporcionar ao pesquisador conclusões inovadoras.

2.1 Seleção dos documentos para análise

Pelo fato de a pesquisa ser bibliográfica, a mesma baseou-se em análises de artigos. Os artigos deveriam estar classificados pela CAPES em A1, A2, A3, A4, B1, B2 ou B3. Todos os documentos pesquisados careceriam ser correlacionados ao uso das metodologias ativas no ensino técnico de administração, para localizar os artigos utilizou-se a plataforma Google Acadêmico, na análise temporal (2018 - 2023), a pesquisa foi realizada por meio das palavras-chave: “Metodologias ativas” and “administração” and “curso técnico” combinadas entre si. Para selecionar os documentos que realmente fossem de interesse do pesquisador, foram adotados os seguintes critérios de exclusão:

- Os que foram publicados em revistas que não tinham a classificação do qualis entre A1 e B3;

- Documentos que não apresentavam o uso das metodologias ativas;
- Os que eram somente pesquisas bibliográficas sem aplicação de atividades ou questionários;
- Artigos escritos em outros idiomas sem ser o português.

Análise dos dados

Após realizada a seleção, será feita uma análise dos dados coletados de maneira qualitativa, visto que a análise qualitativa envolve a categorização dos dados, interpretação e relatório final das análises (GIL, 2002).

Na primeira análise foi tabelado os dados como forma de trazer os elementos principais dos trabalhos pesquisados, ou seja, objetivos, metodologia e resultados. A segunda análise foi realizada mais detalhadamente, esta etapa contou com o auxílio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). O IRaMuTeQ tem como principal objetivo analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Foi realizada a análise textual dos resultados dos artigos selecionado pela: (1) Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para o reconhecimento do dendrograma com as classes que surgiram, análise essa, que tem similaridade com a Análise Textual Discursiva (ATD) (MAGNO; GONÇALVES, 2023).

Resultados e Discussão

Os resultados e discussões são divididos entre: (1) análises realizadas pela pesquisadora diante das leituras e percepções e (2) as análises realizadas com o auxílio do *software* IRaMuTeQ.

Resultados obtidos por meio da pesquisa

Ao inserir as palavras-chave na plataforma Google Acadêmico, foram retornados aproximadamente 1600 arquivos, após a exclusão realizada através dos critérios citados no capítulo anterior e descartando as páginas que eram somente citações, restaram oito artigos. Os resultados dessa pesquisa estão no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos da plataforma Google Acadêmico - (2018/2023)

Título	Autor(es)/ Ano	Revista	Qualis
Artigo 1 - O processo de ensino aprendizagem nos cursos técnicos com a Utilização de metodologias ativas	(PIVELLO, 2020)	Ágora@ - revista acadêmica de formação de professores	B3
Objetivo: é apresentar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos profissionais, destacando as vantagens, dificuldades e possibilidades de sua implantação. Metodologia: A metodologia utilizada no trabalho é a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos Resultados: O trabalho conclui que as metodologias ativas são uma alternativa para a evolução da educação, com novas técnicas e perspectivas, que podem contribuir para a formação de profissionais proativos, criativos e críticos. O trabalho também sugere que é necessário investir na formação dos professores e na estrutura das escolas para a implantação das metodologias ativas.			

Artigo 2 - Metodologias ativas e sua contribuição no ensino de administração rural de nível técnico	(ANDRADE; CARNEIRO, 2020)	Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília	B3
Objetivo: O objetivo do trabalho é apresentar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos profissionais, destacando as vantagens, dificuldades e possibilidades de sua implantação. Metodologia: A metodologia utilizada no trabalho é a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Resultados: O trabalho apresenta as vantagens, dificuldades e possibilidades de implantação das metodologias ativas de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos profissionais. O trabalho também discute o papel do professor e do aluno nesse processo, bem como os benefícios para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. O trabalho é baseado em uma pesquisa bibliográfica e utiliza exemplos de duas metodologias ativas: a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos.			
Artigo 3 - O uso de Metodologias Ativas como forma de inserir a Sustentabilidade na Formação Técnica: um estudo sob a ótica de cursos técnicos em Administração	(JUNGES <i>et al.</i>, 2022)	Revista Organizações em Contexto (ROC)	A3
Objetivo: Apresentar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Metodologia: O artigo se propõe em realizar uma articulação teórica entre as metodologias ativas e as competências para sustentabilidade, buscando criar uma proposta para a formação técnica em Administração. Resultados: O artigo não apresenta resultados específicos de uma pesquisa empírica, mas sim uma revisão bibliográfica sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem nos cursos técnicos profissionais. O artigo conclui que as metodologias ativas são uma alternativa para a evolução da educação, com novas técnicas e perspectivas, que podem contribuir para a formação de profissionais proativos, criativos e críticos. O artigo também sugere que é necessário investir na formação dos professores e na estrutura das escolas para a implantação das metodologias ativas.			

Artigo 4 - Metodologias Ativas ou Convencionais para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso? Uma análise da percepção de alunos do curso de Administração	(PEREIRA <i>et al.</i> , 2018)	ID online - revista multidisciplinar e de psicologia	B3
Objetivo: o artigo tem como objetivo analisar como as metodologias ativas podem influenciar na percepção de alunos do curso de administração de uma IES privada do centro sul do Ceará no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. Metodologia: Busca discutir como as metodologias ativas podem influenciar na percepção de alunos do 6º e 7º semestres do curso de administração de uma IES privada do centro sul do Ceará no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. O método utilizado para a coleta de dados foi delineado a partir da aplicação de atividades baseadas na proposta do TBL e PBL, seguidas de observação assistemática não participante e um grupo focal, onde foram coletados relatos dos participantes Resultados: Os resultados do artigo mostraram que a utilização de metodologias ativas favoreceu amplamente na desenvoltura, senso crítico e autonomia dos estudantes, embora isso não fosse nítido para eles em momentos iniciais. Os modelos apresentados se mostraram relevantes na construção científica, visto a necessidade de desenvolvimento de atividades em grupo, assim como a percepção crítica do sujeito enquanto participante do ambiente em que estiver inserido, na resolução de problemas de maneira proativa. Os relatos dos entrevistados confirmaram essa visão.			

Artigo 5 - Processo de ensino-aprendizagem na educação profissional: uma pesquisa-ação com alunos de um curso técnico em administração	(MACÊDO; BRASILEIRO, 2020)	Revista brasileira da educação profissional e tecnológica	A2
Objetivo: o artigo tem como objetivo analisar as alternativas metodológicas para o ensino em Administração, de acordo com as expectativas dos alunos de um curso técnico subsequente, em uma instituição federal de ensino Metodologia: A metodologia usada no artigo é a pesquisa qualitativa, baseada na pesquisa-ação, com duas turmas de um curso de Administração. O artigo utilizou como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário, a realização de dois grupos focais e observação participante. O artigo também apresentou um plano de ação para o desenvolvimento da disciplina Métodos e Técnicas Administrativas, que enfatizou a teoria e prática, e analisou os aspectos positivos e negativos da experiência. Resultados: Os resultados do artigo mostraram que as metodologias de ensino adotadas, que priorizaram a participação dos alunos, a integração entre teoria e prática e o trabalho em equipe, foram bem avaliadas pelos sujeitos da pesquisa. Os alunos relataram que as aulas foram dinâmicas, interessantes e que contribuíram para o aprendizado dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, liderança e criatividade. Os alunos também apontaram alguns aspectos negativos, como a dificuldade de adaptação às novas metodologias, a falta de tempo para realizar as atividades e a resistência de alguns colegas.			

Artigo 6 - Papel das metodologias ativas na formação humana integral na educação profissional e tecnológica	(SILVA; SOUZA; LIMA, 2018)	Educação Profissional E Tecnológica em Revista	B2
Objetivo: o artigo analisa as respostas dos alunos às questões abertas sobre o empreendedorismo, identificando núcleos de sentido e unidades de registro. O artigo discute as sugestões dos alunos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, para explorar questões relacionadas ao empreendedorismo na escola e para desenvolver competências empreendedoras. Metodologia: o artigo descreve a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, baseada em um questionário semiestruturado aplicado a 14 alunos de um curso técnico em administração subsequente de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O artigo explica os critérios de seleção da amostra, o instrumento de coleta de dados, a análise de conteúdo e as categorias temáticas. Resultados: Os resultados do artigo mostraram que os alunos do curso técnico em administração subsequente têm um perfil socioeconômico diversificado, uma relação positiva com o trabalho e com a escola, e uma percepção favorável ao empreendedorismo. Os resultados também indicaram que os alunos têm interesse em atividades práticas, dinâmicas e que envolvam a comunidade para aprender sobre o empreendedorismo. Além disso, os resultados apontaram que os alunos reconhecem o papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na promoção do desenvolvimento regional e na formação de profissionais empreendedores.			
Artigo 7 - A percepção dos docentes sobre as metodologias de ensino em um curso Técnico em Administração	(CUNHA; FARIAS, 2021)	REVISTA COCAR (ONLINE)	A2
Objetivo: esta pesquisa objetivou identificar quais as metodologias de ensino os docentes do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco utilizam no curso Técnico em Administração. Metodologia: O estudo ocorreu por meio da pesquisa básica e descritiva, com objetivo exploratório e abordagem qualitativa, realizada através de questionário. Resultados: Os resultados demonstraram que os professores estão em processo de transição para o método ativo, contudo necessitam de formação continuada e do apoio de todos os elos envolvidos neste processo para que consigam superar os desafios enfrentados para a efetividade desse método de ensino.			

Artigo 8 - Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino técnico: modelo adotado pelo SENAC em Divinópolis-MG	(ESPÍNDOLA; PEREIRA, 2021)	EDUCAÇÃO UNISINOS (ONLINE)	A2
Objetivo: O objetivo do artigo da página atual é analisar em que medida as metodologias ativas de aprendizagem têm sido percebidas como contributivas para a formação dos alunos do SENAC Divinópolis (MG), via Modelo Pedagógico SENAC. O artigo realizou um estudo de caso de natureza descritiva, de caráter quantitativo e qualitativo, por meio de documentos técnicos pedagógicos, entrevistas semiestruturadas com professores e questionários estruturados com alunos. Metodologia: O artigo utilizou análise quantitativa via estatística descritiva básica, e qualitativa pela análise de conteúdo. O artigo mostrou alinhamento entre a proposta do Modelo Pedagógico SENAC e o desenvolvimento de alunos e professores, e as metodologias ativas de aprendizagem como diferencial na construção das suas marcas formativas. Destaque para as metodologias de ‘Aprendizagem por Jogos’ e ‘Estudo de Caso’. Resultados: O artigo contribuiu para a academia ampliando estudos sobre metodologias ativas de aprendizagem e para a gestão das instituições de ensino brasileiras. O artigo demonstrou a importância do SENAC como instituição referência em educação técnica e do Sistema para o desenvolvimento do país.			

Fonte: Autoria própria.

Com base nas leituras, pode-se observar que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm ganhado destaque no cenário educacional, incluindo nos cursos técnicos profissionais. Essas abordagens pedagógicas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, autonomia e reflexão crítica. Ao aplicar essas metodologias nos cursos técnicos profissionais, é possível colher uma série de vantagens, mas também enfrentar desafios e considerar diversas possibilidades de implantação.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Sala de Aula Invertida, tornam as aulas mais dinâmicas e envolventes. Os estudantes têm a oportunidade de aplicar o conhecimento na prática, o que aumenta seu interesse e motivação. Os cursos técnicos profissionais têm como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho. Neste contexto, as metodologias ativas permitem que os estudantes adquiram habilidades práticas, resolvendo problemas reais e enfrentando desafios profissionais desde cedo. Muitas metodologias ativas promovem o trabalho em equipe, o que é essencial para a formação de profissionais colaborativos e aptos a lidar com situações de trabalho em grupo. Também, ao tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, os alunos desenvolvem a autonomia e a capacidade de autorregulação, habilidades valiosas para a vida profissional.

Porém, a implementação de metodologias ativas pode encontrar resistência por parte de professores e instituições que estão acostumados com métodos tradicionais de ensino. Algumas metodologias ativas requerem tecnologia e recursos adicionais, como acesso à internet, salas de aula bem equipadas e materiais específicos, o que pode ser um desafio em algumas instituições. Avaliar o desempenho dos alunos em abordagens ativas pode ser mais complexo do que em métodos tradicionais, exigindo a criação de instrumentos de avaliação adequados. A preparação de aulas baseadas em metodologias ativas pode demandar mais tempo por parte dos professores, principalmente durante a fase de adaptação. Nesta perspectiva, é necessário oferecer capacitação e apoio aos professores para o sucesso da implantação das metodologias ativas.

Desse modo, a transição de métodos tradicionais para abordagens ativas pode ser realizada de forma gradual, permitindo que professores e alunos se adaptem progressivamente. Então, aproveitar as tecnologias educacionais, como plataformas de ensino online e recursos interativos, pode facilitar a implementação das metodologias ativas. Portanto, quando aplicadas de forma eficaz, essas abordagens podem preparar os estudantes para se destacarem em

suas futuras carreiras e contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados e engajados.

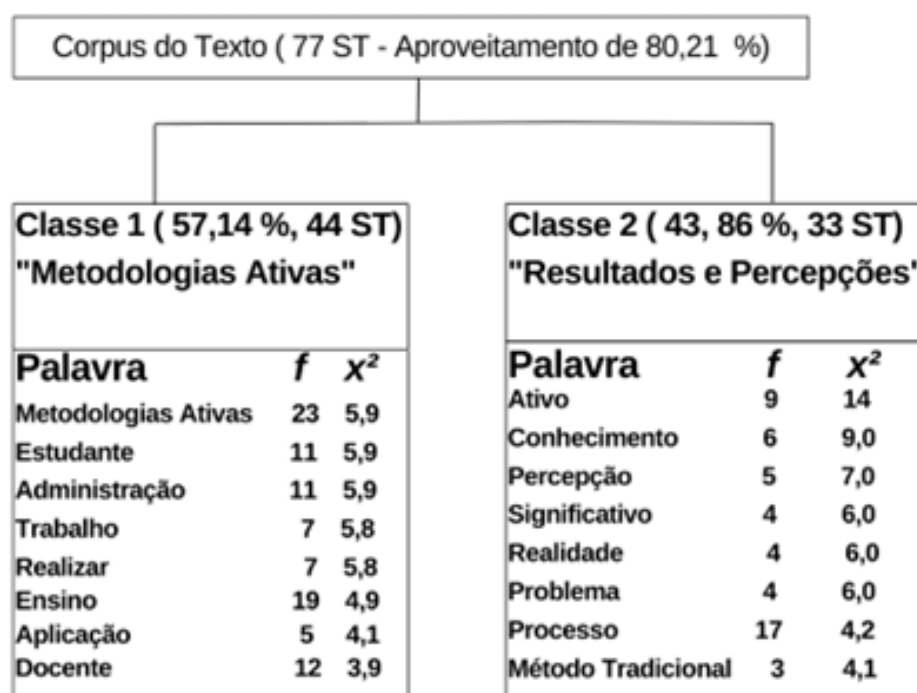
Resultados obtidos via *software* IRaMuTeQ

O *software* IRaMuTeQ é um programa ancorado ao *software* R com linguagem de programação *python*, que possibilita diferentes maneiras de analisar dados textuais, desde análises simples até as multivariadas, como Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (CAMARGO; JUSTO, 2013) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Após elaborar os corpus textuais, que significa construir um conjunto de textos que na pesquisa foram selecionados os resultados de cada artigo selecionado a partir do que o pesquisador e foi realizado a análise CHD, que segundo Martins *et al.*, (2022) tem semelhanças com a Análise Textual Discursiva (ATD), da mesma forma que Magno; Gonçalves, (2023) confirmam em suas análises. A CHD visa fazer a classificação dos textos em função da semelhanças dos seus vocabulários, na qual a análise são resultantes de diferentes classes das palavras associadas resultando em um dendrograma que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2013) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009).

O corpus geral foi constituído por oito textos referente as considerações finais de cada artigo, separados em 96 segmentos de texto – ST, com aproveitamento de 77 STs (80, 21%). Ao realizar as análises do corpus geral surgiram 3529 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 1076 palavras distintas e 724 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado pela pesquisadora em duas classes distintas: Classe 1, com 44 ST (57, 14%) e Classe 2, com 33 ST (43,86%).

Para uma melhor visualização das classes, elaborou-se um organograma com a frequência das palavras (f) e o teste qui-quadrado χ^2 , que revela a força associativa entre as palavras diante do corpus textual, separado em cada respectiva classe. A Figura 2 representa os resultados.

Figura 2 – Organograma resultante da análise textual dos artigos



Fonte: Autoria própria.

Na análise realizada da classe 1: “Metodologias Ativas” foi possível destacar o importante papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem no ensino técnico. Diante dos desinteresses dos estudantes evidenciados nas pesquisas as metodologias ativas serviram como motivação, segundo as respostas nos trechos:

Quando apresentados desafios aos alunos, situações problemas que vinculem o conteúdo com suas futuras práticas profissionais, temos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se caracterizam como motivadoras para os estudantes que manifestam claramente maior interesse pelos conteúdos desenvolvidos. Essas práticas menos convencionais quebram a rotina de sala de aula que, por serem, em certa medida, repetitivas em relação aos métodos de ensino, acabam por se tornarem desinteressantes aos alunos (Artigo 6).

As metodologias ativas surgem como uma alternativa para mudar os cenários de ensino e aprendizagem no ensino técnico, porém é necessário oportunidades de formação contínua direcionadas aos professores. Além disso, é

essencial o planejamento entre a gestão e os professores, com o propósito de aprimorar a aplicação das metodologias ativas, com o objetivo de enfrentar e superar os desafios que frequentemente surgem durante a implementação dessas abordagens. Os autores do trecho apresentam alternativas como a formação continuada para os professores como forma de disseminar as práticas relacionadas as metodologias ativas:

Diante da análise apresentada, sugere-se que a gestão ofereça formação continuada nesta área para os docentes e realize planejamento com os mesmos para fins de aperfeiçoamento das metodologias ativas, visando minimizar os desafios enfrentados em sua aplicação, bem como disponham dos recursos necessários e suporte que devem ser oferecidos pela instituição durante a transição (Artigo 7).

A pesquisa de Pivello, (2020) afirma também que é necessário revisão de currículos e cursos de formação para os professores.

[...] o trabalho evidenciou que o uso de metodologias ativas no ensino técnico profissional ainda possui poucos estudos e bibliografias a respeito e que para disseminação de suas técnicas é necessário revisão de currículos, investimento na formação dos professores e melhores estruturas (Artigo 1).

Diante das análises aparecem alguns fatores que se destacam sobre a metodologia ativa de ensino adotada, a integração entre teoria e prática ao longo de todo o processo educacional, e o crescimento de habilidades interpessoais decorrentes da colaboração em equipe e das interações sociais ocorridas. Diante do uso da metodologia é notória que os alunos desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem, considerada um fator importante o uso de tais metodologias, alguns autores destacam a importância no ensino:

Em relação aos aspectos positivos, foram enfatizados a metodologia de ensino, a associação entre teoria e prática durante todo o processo formativo, e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, decorrentes do trabalho em equipe e das interações sociais realizadas. Os resultados demonstraram que os alunos foram sujeitos ativos no processo, e conseguiram compreender os objetivos da disciplina e desenvolver, por meio da formação técnica, a criatividade, a autonomia e a consciência crítica para atuação nos ambientes organizacionais (Artigo 5).

É possível ver que as metodologias ativas promovem o protagonismo dos estudantes, assim como descreve o trecho:

[...] a partir de diferentes estratégias metodológicas estimular o pensamento sistêmico, o pensamento crítico, a visão global e interdisciplinar, a perspectiva futura, a criatividade, a iniciativa e o trabalho em equipe, fazendo com que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem, buscando o desenvolvimento de um profissional capacitado e ético frente as questões de sustentabilidade (Artigo 3).

Destaca-se também uma reflexão sobre as condições que os professores enfrentam ao tentar implementar efetivamente as metodologias ativas, entre as preocupações levantadas estão o fator temporal, os recursos disponíveis e se os professores possuem a capacitação necessária para efetivamente enfrentar os desafios e demandas associados à implementação bem-sucedida das metodologias ativas.

Mesmo com as contribuições explanadas, permanecem algumas reflexões em relação às condições (de tempo, recursos e aspectos psicológicos) que os professores possuem para realizar na prática este modo de ensino diferenciado, tais como: o docente está capacitado para fomentar este ensino diferenciado (Artigo 3).

A Classe 1 trouxe em suas análises discussões importantes diante das metodologias ativas, os pesquisadores buscam mais cursos de formação e chamam atenção das mudanças significativas do uso das metodologias.

A classe 2 “Resultados e Percepções” compreende 43, 86 % (33 ST) do corpus total analisado. Faz menções sobre os resultados e percepções dos artigos analisados. Entretanto, destaca-se a percepção da pesquisa de Espíndola; Pereira, (2021) sobre o a implementação das metodologias ativas:

Quanto à percepção dos docentes, notou-se que, com o passar do tempo, estes se sentem mais seguros na preparação e no desenvolvimento das metodologias ativas de aprendizagem, melhorando como profissionais e ainda recebendo *feedback* positivo dos discentes em relação ao aprendizado promovido (Artigo 8).

No contexto das análises, é mencionado a promoção de atividades que capacitam os alunos a se engajarem na busca ativa pela construção do conhecimento por meio de situações problemas que estabelecem conexões entre os conteúdos abordados e suas futuras aplicações profissionais. Portanto, as abordagens educacionais precisam incentivar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que os vinculam ao contexto de suas futuras práticas profissionais.

As atividades que possibilitam aos alunos a busca de construção ativa do conhecimento são não só mais estimuladoras, são didaticamente mais eficientes. Quando apresentados desafios aos alunos, situações, problemas que vinculem o conteúdo com suas futuras práticas profissionais, temos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se caracterizam como motivadoras para os estudantes que manifestam claramente maior interesse pelos conteúdos desenvolvidos (Artigo 6).

Diante das percepções dos pesquisadores foi possível concluir que as metodologias ativas possibilitam uma relação entre a teoria e a prática o que pode resultar à formação de um profissional técnico mais qualificado. Desenvolver habilidades de combinar conhecimentos teóricos com as situações práticas encontradas na realidade assim com a capacidade de realizar uma análise crítica. Com isso, é possível formar profissionais que busquem exercer o aprendizado em sala de aula na sua futura profissão.

A partir dessa relação, passa-se a formar um profissional técnico diferenciado, capaz de articular os conhecimentos teóricos existentes aos problemas postos na realidade prática, o qual tem capacidade de reflexão crítica, ativa e autônoma sobre os desafios e problemas da sociedade, e busca desenvolver formas diferenciadas e justas de saná-los, considerando a relevância de um ambiente mais sustentável (Artigo 3).

Os artigos pesquisados destacam a relevância das metodologias ativas no cenário educacional atual, que não se pode limitar a práticas educativas convencionais que não estão alinhadas com as mudanças sociais em curso. As práticas tradicionais não conseguem promover a criatividade e o engajamento dos alunos, dificultando a realização do objetivo central de oferecer uma educação

voltada para as exigências da atualidade.

Por isso, entendemos as metodologias ativas como propostas com especial importância no atual contexto educacional. Em suma, um profissional ou instituição de Educação Profissional e Tecnológica que não reconheça essa importância e não busque desenvolver metodologias desse seguimento, prendendo-se ainda às convencionais práticas educativas que não acompanham o ritmo das mudanças desempenhadas na sociedade e não estimulam a criatividade e inquietação discente dificilmente conseguirão atingir seu objetivo maior que é a formação uma na integral e estarão se distanciando cada vez mais das novas tendências educacionais (Artigo 6).

O processo de ensino, quando é fundamentado em abordagens conhecidas como as metodologias ativas, tem um impacto positivo no envolvimento e participação dos alunos na construção de seus próprios conhecimentos. Em contraste com o método tradicional de ensino, que tende a ser mais centrado na transmissão de conteúdo pelo professor durante as aulas. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas cria um ambiente em que os alunos estão mais ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. Ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos são incentivados a desempenhar um papel mais ativo na construção do seu próprio entendimento. Isso implica que eles não apenas absorvem informações passivamente, mas também participam ativamente da exploração, discussão e aplicação do conhecimento, como mencionado no trecho.

Partimos do pressuposto de que o processo de ensino baseado em metodologias ativas proporciona ao aluno maior envolvimento e participação na construção dos seus conhecimentos, consequentemente, gerando uma aprendizagem mais significativa, ao contrário do método tradicional de ensino, que foca na transmissão de conteúdo pelo professor em sala de aula (Artigo 2).

Como mencionado a construção dos seus conhecimentos está referida acontece uma vez que os alunos estão ativamente envolvidos na criação e desenvolvimento do conhecimento, em vez de apenas memorizar informações apresentadas pelo professor. Isso implica um processo mais profundo e envol-

vente de aprendizagem, onde os alunos podem fazer conexões entre conceitos, aplicar o que aprenderam em situações reais e desenvolver uma compreensão mais completa e duradoura dos temas abordados. Importante mencionar que há a comparação com o método tradicional de ensino qual vem sendo criticado pela passividade do aluno e não atender mais ao que se espera, ou seja, o método tradicional é descrito como aquele em que o professor é a principal fonte de informação, transmitindo conteúdo aos alunos, enquanto a abordagem ativa incentiva os alunos a serem mais ativos na busca e construção de conhecimento.

Considerações Finais

A análise realizada revelou a importância fundamental dessas abordagens no processo de ensino e aprendizagem no ensino técnico. Assim, se destacaram como uma ferramenta eficaz para combater o desinteresse dos estudantes, proporcionando motivação por meio da apresentação de desafios e situações-problema que vinculam o conteúdo às futuras práticas profissionais. Essas abordagens menos convencionais quebram a monotonia das aulas tradicionais, despertando maior interesse nos alunos.

A implementação bem-sucedida das metodologias ativas requer esforços conjuntos, incluindo formação contínua para os professores e planejamento eficiente entre a gestão e os educadores. Além disso, é necessário revisar currículos e programas de formação para garantir que estejam alinhados com as demandas das metodologias ativas. Foi evidenciado que as metodologias ativas promovem o protagonismo dos estudantes, incentivando o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a colaboração em equipe. Essas abordagens criam uma relação mais profunda entre teoria e prática, preparando os alunos para aplicar seus conhecimentos de forma significativa em suas futuras carreiras.

Ressalta-se que alguns desafios persistem, incluindo a disponibilidade de tempo, recursos adequados e a capacitação dos professores. É fundamental que

os educadores estejam preparados para enfrentar esses desafios e se adaptem às demandas da implementação das metodologias ativas. Por fim, os estudos analisados destacam a importância das metodologias ativas no cenário educacional atual. Elas representam uma abordagem eficaz para promover o envolvimento dos alunos, a construção ativa do conhecimento e a preparação de profissionais mais qualificados. As práticas educativas tradicionais estão sendo questionadas à medida que não conseguem atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Portanto, reconhecer a importância das metodologias ativas e adotá-las é essencial para o sucesso da educação técnica e profissional.

Referências

ANDRADE, Igo Renan Albuquerque; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. Metodologias ativas e sua contribuição no ensino de administração rural de nível técnico. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 63–82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/11643>.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CUNHA, Marcia Borin da et al. Metodologias Ativas : Em Busca De Uma Caracterização E Definição. *SciELO Preprints*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1–25, 2022.

CUNHA, Ana Cristina Melo Leite da Cunha; FARIAS, Cleilton Sampaio. A percepção dos docentes sobre as metodologias de ensino em um curso Técnico em Administração. *Revista Cocar*, [s. l.], v. 15, n. 33, p. 1–21, 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

ESPÍNDOLA, Marcelo Agenor; PEREIRA, Frederico Cesar Maфра. Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino técnico: modelo adotado pelo Senac em Divinópolis (MG). *Educação Unisinos*, [s. l.], v. 25, n. March 2022, p. 1–18, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNGES, Vanessa de Campos et al. O uso de Metodologias Ativas como forma de inserir a Sustentabilidade na Formação Técnica: um estudo sob a ótica de cursos técnicos em Administração. *Revista Organizações em Contexto*, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 277–305, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/1036517>.

MACÊDO, Dartagnan Ferreira de; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. Processo De Ensino-Aprendizagem Na Educação Profissional: Uma Pesquisa-Ação Com Alunos De Um Curso Técnico Em Administração. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [s. l.], v. 2, n. 19, p. e9932, 2020.

MAGNO, Cleide Maria Velasco; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. O testemunho em pesquisa narrativa e a análise textual discursiva associada ao IRAMUTEQ. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, [s. l.], v. 19, n. 42, p. 18–34, 2023.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: SP, 2003-. ISSN 9788522457588.

MARTINS, Kaique Nascimento et al. O software IRaMuTeQ como recurso para a análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 213–232, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.383>.

PEREIRA, Ranielly Da Cruz et al. Metodologias Ativas ou Convencionais para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso? Uma análise da percepção de alunos do curso de Administração. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, [s. l.], v. 12, n. 41, p. 371–389, 2018.

PIVELLO, Renato Luis. O processo de ensino aprendizagem nos cursos técnicos com a Utilização de metodologias ativas. *Ágora@ - revista acadêmica de formação de professores*, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 1–18, 2020.

SILVA, Robson Freitas; SOUZA, Sarah Correia; LIMA, Maria Francisca Moraes. Papel Das Metodologias Ativas Na Formação Humana Integral Na Educação Profissional E Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [s. 1.], v. 2, n. 2, p. 80–91, 2018.

CAPÍTULO 9

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OBSERVAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cléria Anizia da Silva Oliveira

Daniela Alves de Oliveira

Elisandrea Moreira Lopes

Luciane Rodrigues de Oliveira

Marcia Reis Lira

Doi: 10.48209/978-65-5417-233-9

Introdução

Considerando os desafios existentes no campo educacional, a alfabetização e letramento emergem como elementos fundamentais, demandando uma constante reflexão e aprimoramento dos métodos de ensino, visto que o ensino da alfabetização e letramento precisa ser contextualizado, promovendo significados práticos para os estudantes. É importante ressaltar que a sociedade está em constante transformação, refletindo-se diretamente nas instituições educacionais, visto que à medida que ocorrem mudanças sociais, a escola deve adaptar-se para cumprir seu compromisso com a comunidade.

As formas tradicionais de ensino, baseadas em repetições mecânicas, têm sido questionadas por diversos pesquisadores que se dedicam a buscar as melhores formas de ensinar a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a ênfase desse assunto é centrada sobre proporcionar aos alunos acesso à cultura letrada, utilizando diferentes linguagens para expressar ideias e interpretar produções culturais.

A escola desempenha um papel essencial na formação humana, proporcionando o desenvolvimento do potencial individual e permitindo o exercício de diversos direitos. É evidente que educação oportunizada no ambiente escolar além de preparar os estudantes para a vida acadêmica, também promove a formação cidadã, possibilitando o acesso a bens sociais e culturais. Nesse contexto, a alfabetização e letramento destacam-se como alicerces fundamentais do processo educacional, devendo ocorrer por meio de metodologias acolhedoras e atrativas aos estudantes.

É necessário compreender que a alfabetização e o letramento são conceitos que se complementam, mas que se diferem, enquanto a alfabetização se concentra na decifração de símbolos, o letramento vai além, envolvendo a compreensão, interpretação e uso efetivo da língua em contextos sociais específicos. Atualmente, as habilidades relacionadas ao letramento são fundamentais em todos os setores da sociedade, visto que uma pessoa letrada se destaca em diversos contextos, tendo melhores oportunidades de acesso. Claramente, o domínio da escrita amplia o contato do aluno com o mundo ao seu redor, proporcionando uma compreensão mais profunda da realidade.

Nesse sentido, este artigo busca refletir sobre as melhores maneiras de promover a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as demandas presentes na atualidade. Para tanto, esse estudo é baseado em uma revisão bibliográfica que se apoia em pesquisadores que se

dedicam a contextualizar o assunto, contribuindo para a riqueza de conteúdos e transmissão de informações que capacitarão os docentes para intervir de forma preparada as necessidades do ambiente escolar.

Desenvolvimento

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental trata-se de um momento extremamente significativo na vida da criança, visto que propõe uma expectativa de explorar novos materiais didáticos, em outros casos, pode haver medo e insegurança ao lidar com situações educacionais mais complexas.

Os anos iniciais do ensino fundamental compreendem uma fase de extrema importância na vida escolar de qualquer aluno, pois marca o início de um período que geralmente começa aos 6 anos e termina por volta dos 10 anos de idade. Ao longo desses anos, os alunos desenvolvem habilidades fundamentais em diversas áreas do conhecimento, que irão colaborar com o desenvolvimento de diversas atividades em suas vidas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), os anos iniciais do ensino fundamental são uma fase em que as crianças estão enfrentando mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, fatores que interferem em suas relações pessoais e com o mundo ao seu redor. Nesse período, as crianças exploram e descobrem mais sobre elas, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, o que lhes permitem interagir com diferentes pessoas e situações. Essas mudanças são aspectos fundamentais para o crescimento saudável e o desenvolvimento de relações interpessoais significativas (Brasil, 2018).

Tratando-se da legislação que rege a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), determina as competências que devem ser exploradas nos anos iniciais do ensino fundamental, o art. 32 destaca:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o acesso à cultura letrada é ampliado, o que permite aos alunos compreenderem a importância da leitura e escrita em diferentes contextos. As disciplinas da série curricular são propostas de forma mais específicas, exigindo que os professores tenham habilidades adequadas para tornar esse acesso à complexidade atraente e prazeroso para as crianças. Cabe destacar que “o domínio da escrita é essencial pois ela assegura, ao aluno, um contato mais amplo e diversificado dele com o mundo a sua volta, isto é, permite que ele o conheça de uma forma única e de grande valia para as suas percepções e aprendizagem” (Lima, 2020, p. 6).

Observa-se que o principal objetivo presente nos anos iniciais se consiste em fortalecer a alfabetização e letramento por meio do acesso a diferentes experiências, que elevem essa aprendizagem atendendo as singularidades de cada criança. A BNCC justifica que essa percepção se fundamenta na necessidade de “[...] a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 59).

É compreendido que introduzir as crianças nos contextos de alfabetização e letramento deve-se considerar a urgência de preparar os estudantes para um mundo em constante transformação, devendo repensar sobre as estratégias de ensino que integrem de maneira efetiva as demandas sociais. A promoção da

alfabetização não deve se limitar à decodificação de símbolos, devendo incorporar práticas que levem os alunos a compreenderem, interpretar e aplicar seus conhecimentos em situações do cotidiano.

De maneira simplificada, a alfabetização refere-se ao processo de aprendizado das habilidades de ler e escrever, enquanto o letramento envolve a aplicação prática dessas capacidades nas práticas sociais. A principal diferença reside na aplicação prática dos conceitos, visto que enquanto uma pessoa alfabetizada pode ler e escrever, um indivíduo letrado vai além, utilizando essas habilidades de maneira eficaz em diversas situações da vida.

Se tornar uma pessoa letrada implica na aquisição de experiências que vão além da alfabetização, proporcionando acesso a um amplo repertório cultural. Santos et al. (2016) destacam que alguém se torna letrado ao conviver em ambientes que valorizam o letramento. “Com pessoas que leem, que têm contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos aos quais tem acesso” (Santos, 2016, p. 5).

É claro que a simples decodificação de letras e a associação com os significados das palavras não são suficientes para atender às demandas do meio social, sendo essencial que o indivíduo compreenda as palavras dentro de um contexto mais amplo. Assim, é evidente que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado, e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado, embora ambos estejam inter-relacionados. Ainda na perspectiva de Santos (2016):

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra, as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, saber interpretar o que lê. Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que

tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso (Santos, 2016, p. 6).

De acordo com um artigo publicado pela Fundação Telefônica Vivo, uma criança alfabetizada, não é necessariamente um indivíduo letrado, uma vez que a alfabetização se concentra na aprendizagem das letras e símbolos escritos, o letramento envolve a função social de ler e escrever. O letramento diz respeito à compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais. Seguindo essa ótica, Santos et al (2016), considera que o acesso a elementos como rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, livros entre outros, contribuem para que as crianças se familiarizem com os textos escritos, estabelecendo uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado.

A criança letrada deve ser capaz de se informar por meio de jornais, seguir receitas, criar discursos ou interpretar textos. Além disso, uma criança letrada desenvolve o hábito, a habilidade e até mesmo o prazer da leitura e da escrita em diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, a Fundação Telefônica Vivo faz uma demonstração efetiva das diferenças e relações eficientes entre a alfabetização e o letramento, expondo que:

Imagem 1 – Diferenças entre alfabetização e letramento



Fonte: Fundação Telefônica Vivo

Observando as relações existentes entre a alfabetização e letramento, faz-se necessário concordar que “para se trabalhar a alfabetização no ponto de vista do letramento, é necessário criar situações reais presentes no cotidiano do indivíduo, substituindo assim, as cartilhas, ou seja, deixar de lado as práticas tradicionais, por práticas que estejam presentes na vivência do aluno” (Silva; Santos, 2020, p. 9).

No sentido de convidar as crianças para aprender e utilizar a alfabetização e letramento a partir de aspectos culturais de suas idades, o lúdico, metodologia de ensino que proporciona o acesso ao conhecimento por meio de jogos e brincadeiras tem se mostrado uma maneira eficaz de atingir os objetivos educacionais dessa fase. Os aspectos lúdicos, por meio dos jogos e brincadeiras são fundamentais para a cultura infantil, visto que além de ocupações sociais, são fundamentais para a formação humana, permitindo que as crianças atribuíssem significados à sua fase de desenvolvimento. No contexto dos anos iniciais

do ensino fundamental, é importante que as crianças tenham uma experiência positiva nesse ambiente novo e repleto de informações, sendo essencial que o ambiente seja acolhedor e proporcione às crianças a diversão em suas próprias linguagens de formação educacional.

De acordo com Dutra (2014), é importante que a criança se envolva de forma integral com o mundo das letras, palavras, frases e textos. Para que isso ocorra de maneira mais eficiente, é fundamental que o processo seja transformado em um ato lúdico, participativo, inteligente e prazeroso, ao invés de ser apenas um ato técnico, estático, repetitivo e mecânico, como muitas vezes acontece nas escolas. Dessa forma, percebe-se a necessidade de relacionar o processo de alfabetização com atividades lúdicas, visto que essas atividades despertam o interesse das crianças e capturam sua atenção, tornando o processo de aprendizagem significativo. Ao incorporar elementos lúdicos, o aprendizado da leitura e escrita se torna mais envolvente e prazeroso, estimulando o desenvolvimento das habilidades possíveis nessa fase.

É evidente que existem diversos benefícios proporcionados pelos processos de alfabetização e letramento com uma abordagem lúdica, destacando-se o desenvolvimento das capacidades cognitivas o estímulo à curiosidade e às descobertas a promoção de conhecimentos empíricos a consolidação e fixação do aprendizado a utilização de elementos do cotidiano da criança a geração de maior bem-estar a construção de uma memória positiva e o estabelecimento de uma relação mais significativa com o conteúdo aprendido. Por meio de pesquisas, foi encontrada uma gama de possibilidades que podem ser desenvolvidas para a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo:

- Jogo da memória: é um jogo que consiste em encontrar os pares de letras. É uma atividade que estimula a memória visual e a associação das letras com seus respectivos sons.
- Quebra-cabeça de letras: é um jogo que consiste em montar palavras a partir de peças que têm as letras separadas. É uma atividade que ajuda a criança a associar as letras com os sons e a formar palavras.

- Bingo de letras: é um jogo que consiste em marcar as letras sorteadas em um cartão com diversas letras. É uma atividade que estimula a percepção visual e a associação das letras com seus respectivos sons.
- Jogo da velha de letras: é um jogo que consiste em formar uma sequência de letras na horizontal, vertical ou diagonal. É uma atividade que ajuda a criança a identificar as letras e a associá-las com seus respectivos sons.
- Caça-palavras: é um jogo que consiste em encontrar as palavras escondidas em uma grade de letras. É uma atividade que estimula a percepção visual e a identificação das letras e das palavras.
- Alfabeto móvel: é uma atividade em que as crianças podem manusear letras de plástico ou papelão para formar palavras. É uma atividade que estimula a coordenação motora fina e a associação das letras com seus respectivos sons.
- Leitura compartilhada: é uma atividade em que o professor lê um livro em voz alta e os alunos acompanham a leitura. É uma atividade que estimula o interesse pela leitura e a compreensão dos textos (SÓ ESCOLA, 2023).

É necessário que os professores incorporem novas práticas de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de atrair a atenção das crianças e consolidar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade (Silva; Santos, 2020). É importante ressaltar que todos os documentos mencionados nesta pesquisa enfatizam a necessidade de um olhar atento para os anos iniciais do ensino fundamental, pois trata-se de uma fase de constantes descobertas e particularidades. no entanto, cabe aos professores buscarem novas formas de promover a alfabetização e letramento, de modo que atenda às necessidades individuais de todos os alunos.

Nesse sentido, por meio das atividades lúdicas, o docente pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento e da inteligência, assim como da curiosidade e de outras competências que são despertadas pelo interesse das crianças. É relevante destacar a alfabetização e o letramento são processos contínuos, assim, quando integrados a práticas lúdicas, os alunos encontram prazer em participar das atividades escolares e, ao mesmo tempo em aprender. Dessa forma, compreende-se que a criação de um ambiente escolar rico e diversificado proporciona a alfabetização e o letramento de maneira alegre, dinâmica e criativa.

Conclusão

Considerando os desafios no campo educacional existentes na atualidade, a alfabetização e letramento consistem-se em pilares essenciais, demandando reflexão contínua e aprimoramento dos métodos de ensino. Em uma sociedade em constante transformação, as instituições educacionais devem adaptar-se, assim, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental pode se revelar uma desafiadora, caracterizada por um ambiente novo e repleto de informações. Nesse contexto, é imperativo que esse novo espaço seja acolhedor, incentivando as crianças a explorarem suas próprias linguagens de maneira educativa.

Os brinquedos, jogos e outros estímulos contribuem para o desenvolvimento da criatividade e a imaginação que são intrínsecos à infância e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades nessa fase. Percebe-se que esses elementos podem desempenhar um papel de indiscutível importância nos processos de integração nas salas dos anos iniciais do ensino fundamental, exercendo uma influência direta nos processos de alfabetização e letramento, estabelecendo assim uma abordagem pedagógica lúdica.

É claro que as práticas lúdicas são fundamentais na construção da cultura infantil, ultrapassando a interação social para se tornarem elementos significativos durante a fase fundamental da formação humana. Para as crianças, a transição para os primeiros anos do ensino fundamental pode ser desafiadora, marcada por um ambiente novo e rico em informações. Nesse cenário, é crucial que esse novo espaço seja acolhedor, incentivando os pequenos a explorarem suas próprias linguagens de maneira educativa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em 15 dez. 2023.

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

DUTRA, Lenice Ramos. **A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento**. Monografias Brasil Escola, 2014.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Diferença entre alfabetização e letramento**. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/alfabetizacao-letramento-educacao/> Acesso em 16 dez. 2023.

SO ESCOLA. **12 Ideias de Atividades Lúdicas de alfabetização**. Disponível em: <https://www.soescola.com/2023/03/12-ideias-de-atividades-ludicas-de-alfabetizacao.html> Acesso em 16 dez. 2023.

LIMA, Adimilson Ferreira. JUNIOR, Adival José Reinert. **O lúdico como aliado na alfabetização e letramento**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 05-13. Março de 2020.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos. Et al. **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf> Acesso em 15 dez. 2023.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. **Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças**. Editora Realize: Conedu, 2020.

CAPÍTULO 10

ESCOLA E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO CAPITALISMO PÓS-PANDEMIA

Franciele Del Vecchio dos Santos
Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli
Doi: 10.48209/978-65-5417-233-A

Introdução

A ascensão da globalização no final do século XX, catalisada pelo avanço tecnológico, e pela liberalização dos mercados globais, tem promovido uma intensificação das interações transnacionais. Essa era de conectividade sem precedentes fomentou uma tendência à homogeneização da cultura, evidenciada pela disseminação de produtos culturais, valores e práticas empresariais predominantemente. Paradoxalmente, enquanto esses fenômenos parecem sugerir uma crescente uniformidade cultural e econômica, eles também promoveram a falsa sensação de diminuição das desigualdades globais e locais.

A realidade subjacente, no entanto, é que a globalização tem sido acompanhada por uma complexificação das estruturas de poder e pela persistência, se não pelo agravamento, das disparidades socioeconômicas. A disseminação da cultura e dos valores ocidentais, frequentemente interpretada como um sinal

de progresso, pode obscurecer as diferenças culturais intrínsecas e as desigualdades estruturais, levando a uma compreensão simplificada das relações globais de poder. Essa percepção equivocada desconsidera as dinâmicas de exclusão e a marginalização de comunidades e nações menos desenvolvidas dentro do sistema global, subestimando os desafios enfrentados por estas na era da globalização.

Acrescenta-se a esse contexto, a falta de equidade exacerbada pela pandemia em um espaço crucial para o desenvolvimento dos indivíduos: a escola. Este cenário evidenciou as disparidades existentes no acesso à educação de qualidade, demonstrando como as diferenças socioeconômicas podem influenciar de maneira significativa as oportunidades educacionais. A transição abrupta para o ensino remoto realçou as lacunas no acesso a tecnologias e recursos de aprendizagem, ampliando as desigualdades pré-existentes e desafiando a noção de uma educação universalmente acessível e equitativa.

O final de 2019 trouxe à tona notícias e informações sobre o registro de um novo vírus com alto potencial de contágio em Wuhan, na China. Naquele período, ainda não havia clareza sobre a complexidade e o alcance desse vírus que, meses depois, disseminou-se pelo globo matando mais de um milhão de pessoas. A doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez na província chinesa, recebeu o nome de COVID-19 e espalhou-se com muita rapidez para outros países do mundo.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto da doença como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e, dois meses depois, em março, caracterizou-a como pandemia. Dada as condições de contaminação, tem-se no distanciamento social uma das primeiras e mais eficazes medidas para contenção da propagação da doença. Por con-

ta disso, medidas passaram a ser tomadas para diminuição do fluxo e contato entre as pessoas e, gradativamente, as escolas foram fechadas. A partir daí, de formas distintas nos países, buscou-se possibilidades para a continuidade das atividades de ensino. Nesse processo, a tecnologia tornou-se aliada para que as atividades continuassem remotamente.

Professores, estudantes e todo o entorno que envolve a comunidade escolar tiveram que enfrentar juntos este novo contexto, desenvolvendo habilidades digitais e adaptativas para superar os desafios impostos pelo distanciamento físico. Essa transição acelerada destacou, de um lado, o potencial da tecnologia educacional em transcender as barreiras físicas, e, de outro evidenciou as disparidades de acesso à internet e recursos tecnológicos, sublinhando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso à educação de qualidade.

Tendo em vista esse cenário marcado pela emergência de saúde pública global e suas repercussões no campo educacional, este capítulo visa desenvolver uma breve discussão crítica sobre a dinâmica da inclusão digital nos espaços escolares brasileiros e como o contexto econômico e político do país exerceu influência diante da pandemia. Por meio deste estudo, busca-se elucidar o impacto das políticas públicas educacionais e das condições socioeconômicas na inclusão digital, destacando os desafios e as oportunidades que emergiram neste período de crise sanitária sem precedentes.

Desenvolvimento

À medida que a pandemia de COVID-19 se desdobrou em uma crise global, tornou-se imperativo abordar suas multifacetadas repercussões, sobretudo na esfera educacional. A necessidade de discernir tanto os impactos

diretos quanto os indiretos da COVID-19 nas estruturas sociais e educativas motivou a seleção de um corpus teórico. Este corpus, composto por textos escolhidos por sua pertinência e acuidade analítica, visa estabelecer uma base crítica para a exploração das alterações desencadeadas pela pandemia.

Nosso embasamento teórico respaldou-se em três pilares: produções acadêmicas que delinearam o contexto da doença em uma escala global; análises das implicações sociais provocadas pela pandemia e, por fim, investigações da relação entre estas consequências e o ambiente educacional.

No que diz respeito à pandemia, o informe número 01 da Fundação Carlos Chagas (2020) oferece uma análise detalhada sobre a COVID-19, abordando não apenas os aspectos epidemiológicos da doença, mas também suas implicações diretas no contexto educacional. Este relatório estabelece uma conexão crítica entre os dados sobre a pandemia e o ambiente escolar, com enfoque na experiência dos professores diante dos desafios do ensino em períodos de isolamento social. Além de destacar a situação atual, o documento busca entender como os educadores estão adaptando suas metodologias e práticas pedagógicas para atender às necessidades de seus alunos, lançando luz sobre as estratégias implementadas para manter a continuidade educacional apesar das barreiras impostas pela pandemia.

Para explorar as complexidades das implicações sociais desencadeadas pela pandemia, recorreu-se a análises de dois capítulos selecionados da obra “Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias”. Nesses capítulos, os autores Judith Butler e Slavoj Žižek oferecem perspectivas críticas que transcendem as visões neoliberais, proporcionando uma análise incisiva sobre as dinâmicas sociais em meio à crise sanitária global. Eles examinam as transformações nas relações sociais, políticas e econômicas, destacando como a pandemia reconfigura o tecido social.

Em relação ao âmbito escolar, especificamente sobre as práticas docentes, a integração das tecnologias no processo educativo e as questões de inclusão digital, este estudo fundamenta-se nas contribuições de Diehl e Marin (2016), Pereira, Santos e Manenti (2020) e Prioste e Raiça (2017). Esses trabalhos fornecem importantes reflexões sobre como o ensino e a aprendizagem têm se reconfigurado diante dos desafios impostos pela necessidade de distanciamento social, enfatizando o papel crucial das tecnologias digitais na manutenção da continuidade educacional e na promoção da inclusão digital em tempos de acesso restrito ao ambiente físico escolar.

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se primordialmente na análise bibliográfica como método de investigação. Esta escolha metodológica permite uma exploração dos fenômenos estudados através da interpretação de textos e documentos relevantes ao tema em questão. Sua escolha foi delineada com o propósito de assegurar a relevância e a pertinência das informações compiladas, fundamentando assim as conclusões e discussões propostas no trabalho.

A revisão de literatura, núcleo central desta pesquisa, consiste na leitura e análise de um informe de dados pertinentes à pandemia relacionados ao ambiente escolar, evidenciando os desafios e adaptações necessárias; dois capítulos de uma publicação recente recente, os quais retratam as implicações sociais da crise sanitária no contexto do novo coronavírus; e artigos/textos de autores que discorrem sobre o trabalho docente, uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na prática educativa, bem como os impactos na saúde mental e adoecimento de professores diante das circunstâncias impostas pela pandemia, conforme explicitado acima.

Resultados e Discussão

A pandemia alterou completamente a dinâmica social vigente, instituindo novas formas de interação e convivência, que redefiniram profundamente nossas práticas cotidianas, bem como as estruturas de trabalho e a organização do espaço urbano. Sob a diretriz de políticas governamentais destinadas a mitigar a propagação do vírus, serviços classificados como não essenciais enfrentaram um processo gradativo de suspensão de suas atividades. Tal medida foi adotada sequencialmente, acompanhando a escalada preocupante dos indicadores de saúde pública, como o aumento no número de casos confirmados, hospitalizações e taxas de mortalidade associadas à doença. Esta situação, por sua vez, exigiu uma adaptação rápida e abrangente por parte da população e das instituições, impulsionando a adoção de alternativas como o ensino e o trabalho remoto e o fortalecimento de práticas de isolamento social. Essas mudanças, embora emergenciais e inicialmente temporárias, projetam reflexões duradouras sobre a natureza do trabalho, a educação, a saúde pública e a organização social, sugerindo uma reavaliação de conceitos como essencialidade, produtividade e bem-estar coletivo em face de desafios globais.

Pereira, Santos e Manenti (2020), destacam que a situação se agravou no Brasil a partir de dois marcos: a publicação em 03 de fevereiro de 2020 da Portaria Nº 188 editada pelo Ministério da Saúde, declarando situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e a confirmação do primeiro paciente infectado no país no dia 26 do mesmo mês.

A partir das medidas tomadas pelos estados e municípios, as redes escolares passaram a buscar formas para que o trabalho educativo continuasse no decorrer do período de crise, evidenciando os desafios constantes (em muitos casos gritantes) do setor educacional brasileiro. As escolas privadas começa-

ram a desenvolver atividades remotas como estratégia didático-pedagógica e tal situação passou a se repercutir, ainda que em menor grau, nas escolas públicas. Diante da situação de excepcionalidade, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer 05/2020 que trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”.

É apontado por Pereira, Santos e Manenti (2020) que, em território nacional, a gravidade da doença associada a rápida disseminação geográfica e ao despreparo do poder público levou o país a níveis alarmantes de contaminação em um curto espaço de tempo. Essa conjuntura atingiu diversos âmbitos da vida social, dentre eles a educação. Na tentativa de conter o contágio da doença, as escolas privadas e públicas começaram a suspender atividades presenciais, impactando milhares de estudantes, trabalhadores docentes e demais envolvidos no universo educacional. O que no início parecia uma medida circunstancial e momentânea tornou-se, com o passar dos dias, uma nova realidade dada as condições alarmantes e ao número cada vez maior de infectados.

A pandemia escancarou a desigualdade social, educacional e digital presente na realidade brasileira. No que diz respeito ao trabalho do professor, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de estressante e desgastante, a profissão docente gera consequências evidentes na saúde física e mental. As atividades remotas, a falta de uma rede de apoio sistematizada e articulada, a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a falta de acesso e de materiais adequados e, por fim, a dificuldade de relacionamento são fatores que contribuíram para o desgaste no trabalho (DIEHL; MARIN, 2016).

Mais da metade do professorado (65%) afirma que o trabalho aumentou, de acordo com o informe número 1 sobre Educação Escolar em Tempos de

Pandemia, da Fundação Carlos Chagas (2020). Oito em cada dez das 14.285 professoras entrevistadas para a elaboração de tal informe afirmam utilizar-se de redes sociais como recurso pedagógico.

Apesar de tal informe demonstrar que a maior parte dos professores sente-se apoiada pelas escolas, é proposto aqui um olhar mais atento e crítico acerca de tal informação. É preciso problematizar qual a validade de redes sociais enquanto recurso didático, já que não são elaboradas com o intuito de serem ambientes virtuais de aprendizagem e verificar se a aprendizagem é efetiva, já que tal processo de ensino remoto foi implantado emergencialmente sem um acompanhamento próximo da formação continuada dos professores para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e ainda se os educandos possuem recursos materiais para ter acesso ao conteúdo das aulas.

De acordo com Prioste e Raiça (2017), muitos alunos que estão presentes na escola pública brasileira, não terão oportunidades de desenvolver habilidades digitais em suas casas com seus familiares. Tal modalidade de ensino deveria ser desenvolvida dentro de um ambiente escolar, planejado e sistematizado por professores familiarizados com tais recursos tecnológicos, porém:

No Brasil, o uso das tecnologias na educação também esbarra na formação docente e nas condições de trabalho do professor. Uma pesquisa realizada com docentes de escolas públicas brasileiras identificou que 49% consideravam o uso de TIC como muito importante nos espaços escolares, e 39%, como importante; porém, apenas 15% dos professores se sentiam preparados para adotar as TIC em suas práticas pedagógicas (PRIOSTE; RAIÇA, p.872, 2017).

Como foi possível observar no excerto acima, os professores sentem a necessidade da utilização da tecnologia. Em contrapartida, uma parcela muito pequena sente-se preparada para utilizá-la. Além da dificuldade da formação continuada para a apropriação dos recursos tecnológicos, é preciso esclarecer que tal apropriação precisa ser ativa para que se possa utilizar os recursos,

objetivando um desenvolvimento real (seja ele profissional ou intelectual para produzir conteúdo, resolver problemas) (PRIOSTE; RAIÇA, 2017).

Especificamente sobre os educandos, esbarramos no letramento digital. Adolescentes e crianças com alfabetização precária se utilizam da internet e das tecnologias digitais apenas para lazer, como por exemplo para jogar on-line (PRIOSTE; RAIÇA, 2017). Analisando dialeticamente, é preciso investir na formação do professor, em políticas públicas para uma efetiva apropriação das TICs na escola como um todo (PRIOSTE; RAIÇA, 2017).

Ao contrário do que se pensava sobre a globalização, tal fenômeno por si próprio não resolveu os fossos digitais (PRIOSTE; RAIÇA, 2017) decorrentes das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo. Tampouco, em um contexto de pandemia, mostrou as maravilhas de tal sistema econômico.

Pode-se (assim como a homogeneização da cultura produziu a falsa sensação de diminuição das desigualdades) acreditar que a escola continuou a exercer seu papel e que dano nenhum foi sofrido nos processos de ensino aprendizagem. Inserido em um sistema econômico capitalista, estamos expostos a fenômenos tais quais as *fake news*, teorias da conspiração que são fruto de “epidemias de vírus ideológicos” (ŽIŽEK, 2020) para crer que estamos todos em um mesmo barco e que as coisas por si só se auto regularão (ŽIŽEK, 2020), inclusive o ensino e a escola. Tais fenômenos disseminaram que o novo coronavírus iria acabar com o comunismo na China (ŽIŽEK, 2020), mas o que tem sido desperto com a pandemia são as fragilidades e limites em que o capitalismo se encontra – a sua realidade, a qual a escola está inserida.

Mi modesta opinión es mucho más radical: la epidemia de coronavirus es una especie de ataque de la “Técnica del corazón explosivo de la palma de cinco puntos” contra el sistema capitalista global, una señal de que no podemos seguir el camino hasta ahora, que un cambio radical es necesario (ŽIŽEK, p.23, 2020).

Ainda não compreendemos o tamanho das implicações da pandemia para o mundo e nem para a escola. A realidade mostra-se extremamente complexa. Mas pode-se afirmar que com clareza a necessidade da formação de professores para o uso das tecnologias, de possibilitar aos alunos o acesso a essas tecnologias e ao letramento digital sem perder de vista que as lacunas entre a efetivação dessa realidade e aquilo que temos hoje é produzida por um sistema econômico desigual e explorador de recursos e dos indivíduos.

Conclusão

Mesmo antes de um contexto de pandemia, os docentes da educação básica brasileira já consideravam importante a utilização de tecnologias na educação, mas não se sentiam preparados para isso, conforme foi apresentado nesta breve discussão. Com o contexto do novo coronavírus, tal dificuldade potencializou-se com as desigualdades produzidas, com os fossos digitais e também com a ausência de letramento digital dos educandos das escolas brasileiras.

O desenvolvimento do trabalho remoto impactou diretamente a organização do trabalho docente, tornando-o ainda mais precário e evidenciando um contexto que não se instalou apenas por conta da pandemia, mas, muito antes disso, trata-se da consequência do acirramento de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, que esmaece as fronteiras do público e privado, ao passo que fortaleceu à exploração da mão-de obra em todas as camadas sociais. Muitos professores afirmaram na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020) apresentada que se utilizam de redes sociais como recurso didático nesses tempos, as quais, contraditoriamente, disseminam as *fake news* responsáveis pela propagação de vírus ideológicos, como nos alerta Žižek (2020).

Assim, a pandemia não apenas expôs, mas também intensificou as disparidades educacionais, sublinhando a necessidade urgente de políticas inclusi-

vas e adaptativas que possam mitigar os efeitos de crises futuras sobre os mais vulneráveis.

Não podemos nos esquecer que somos sujeitos históricos, sociais e políticos e que a educação nunca é neutra e desinteressada. Educar é um ato político que, naquele momento, foi sujeito ao isolamento social da pandemia e à exibição das feridas do capitalismo.

Referências

BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. In: AGAMBEN, G; ZIZEK, S. (orgs.). **Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. ASPO, 2020.

DIEHL, L; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacaopesquisa/educacao-escolar-em-tempos-depandemia-informe-n-1>>. Acesso em 22 set. 2020.

PEREIRA, H. P; SANTOS, F. V; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.esp.1, p. 860-880, out/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>>. Acesso em 22 set.2020. E-ISSN: 1519-9029.

ŽIŽEK, S. El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill. In: AGAMBEN, G.; ZIZEK, S.; NANCY, J.L.; BERARDI, F.; PETIT, S.L.; BUTLER, J, et al. **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), p.21-28, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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 Território-GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Gabriella Eldereti Machado

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

SOBRE OS AUTORES

Adebaro Alves dos Reis

Professor do IFPA/Campus Castanhal. Doutor em Desenvolvimento Sustentável do Tópico Úmido pela UFPA/NAEA. E-mail: adebaro.reis@ifpa.edu.br

Angélica Cristina Rhoden

Graduada em Administração de Empresas e Agronegócios, Mestra em Agronegócios e Doutora em Extensão Rural e Desenvolvimento. Possui formação pedagógica para não licenciados. Atua como Agente Local de Inovação no SEBRAE-RS. E-mail: angélicacristina.rhoden@gmail.com

Ângelo Rodrigues de Carvalho

Professor de Geografia do IFPA/Campus Castanhal. Doutor em Educação pela UnB. E-mail: angelo.carvalho@ifpa.edu.br

Cristiane Alves dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral (2011). Licenciada em Educação Física pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UFMT (2012). E-mail: crysti4ne@gmail.com

Cléria Anizia da Silva Oliveira

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012); Especialista em pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2013). E-mail: cleria_anisia@hotmail.com

Daniela Alves de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar - UNOPAR (2017); Especialista em pela Faculdade Afirmativo (2012). E-mail: danielaalvesdeoliveira450@gmail.com

Eliane Pinheiro Ferreira Maciel

Professora da educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso. Mestranda no programa PPGLetras, Universidade Estadual de Mato Grosso, campus Sinop (UNEMAT) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6830-0507> . E-mail: eliane.maciel@unemat.br

Elisandrea Moreira Lopes

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2019); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020). E-mail: elisandrealopesbg66@gmail.com

Franciele Del Vecchio dos Santos

Professora da Educação Básica, doutora em Educação Escolar. E-mail: franciele.vecchio@unesp.br

Helenice Joviano Roque de Faria

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).

João Gabriel Fiorentin

Licenciado em Física pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2023). Durante a graduação fez parte de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, na maioria voltado para a área de ensino e educação. Atualmente é Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Mestrado em Ensino de Física na Universidade Federal de Santa Maria. Email: joaogfiorentin@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464715566059313>

Karla Aparecida de Ataíde Ravanelli

Professora da Educação Básica, especialista em Gestão Escolar, mestranda em Educação Escolar. Email: karla.ataide@unesp.br

Ledyany Gislon

Professora da educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso. Mestranda no programa PPGLetras, Universidade Estadual de Mato Grosso, campus Sinop (UNEMAT) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6038-2261>. E-mail: ledyany.gislon@unemat.br

Leandro Blass

Graduado em Licenciatura Matemática, Mestre em Modelagem Matemática e Doutor em Modelagem Computacional. Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Matemática da (UNIPAMPA), e Líder do grupo de pesquisa G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação. Pesquisa nos diferentes temas: Metodologias ativas, uso de tecnologias, rubricas avaliativas e estatística aplicada.

E-mail: leandroblas@unipampa.edu.br

Luciane Rodrigues de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2007); Especialista em Educação Interdisciplinar pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2010). E-mail: luciane_96go@hotmail.com

Lucas Arruda Santiago

Mestrando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (UEMA). Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e suas Respectivas Literaturas (UEMA). E-mail: lucas.santiago@sou.unijui.edu.br

Luane Bento dos Santos

Doutora em Ciências Sociais (PUC-Rio). Docente de Sociologia na Educação Básica. Professora Substituta de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais na UFRJ. Docente de Sociologia na Educação Básica.

E-mail: luanebentosantos@gmail.com

Marcia Reis Lira

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2011); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (2012). E-mail: marreislira@gmail.com

Nídia Ferraz Lopes

Rafael Carvalho Venancio

Graduado em Engenharia Civil. Atua como Técnico em Recursos Hídricos - Saneamento. E-mail: rafaelvenancio@gmail.com

Ricardo Esteves Kneipp

Graduado em Ciências da Computação, especialista em Informática para educação, Mestre em Ensino, Doutor em Educação. Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro. E-mail: ricardo.kneipp@ifrj.edu.br

Thais de Lima Rocha

Graduada em Administração de Empresas. Atua como Analista de Abastecimento. E-mail: thaislimarocha@gmail.com

Wilma Alves dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral (2011). Licenciada em Educação Física pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UFMT (2012). E-mail: wilmawas@gmail.com

EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS:

PESQUISAS E ATUAÇÕES

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

