

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS  
DE EDUCAÇÃO**

**(VOL. 2)**

## PEMBROKE COLLINS

### CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)  
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)  
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)  
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)  
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)  
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)  
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)  
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)  
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)  
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)  
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)  
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)  
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)  
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)  
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)  
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)  
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)  
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)  
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)  
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)  
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)  
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)  
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)  
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)  
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)  
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)  
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)  
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)  
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)  
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)  
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)  
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)  
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)  
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)  
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:  
CELSO GABATZ, DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO,  
GIOVANNI CODEÇA DA SILVA E WALKYRIA CHAGAS DA SILVA SANTOS

# PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE EDUCAÇÃO

(VOL. 2)



PEMBROKE COLLINS  
Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,  
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL: Felipe Asensi  
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO: Felipe Asensi  
REVISÃO: Coordenação Editorial Pembroke Collins  
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Diniz Gomes  
DIAGRAMAÇÃO: Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

**PEMBROKE COLLINS**

Rua Pedro Primeiro, 07/606  
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ  
info@pembrokecollins.com  
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

P466

Perspectivas contemporâneas de educação / Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 2; 332 p.

ISBN 978-65-87489-34-6

1. Perspectivas da educação. 2. Futuro da educação. 3. Educação e sociedade. 4. Políticas educacionais. I. Gabatz, Celso (org.). II. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). III. Silva, Giovanni Codeça da (org.). IV. Santos, Walkyria Chagas da Silva (org.).

CDD 370

# SUMÁRIO

A CRISE AMBIENTAL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL.....	13
<i>Edney Firmino Abrantes</i>	
A VARIAÇÃO E MUDANÇA FONÉTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA: A TRANSFORMAÇÃO DO /L/ POR /R/ NA FALA DE CAMPINENSES.....	30
<i>Leandro Santos Lucena</i>	
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA .....	50
<i>Mirian Zuqueto Farias</i>	
<i>Fredson Costa Vulcão</i>	
<i>Jaciône de Oliveira Góes de Souza</i>	
<i>Antônio Leonel dos Santos</i>	
CRISE ECONÔMICA CAUSADA PELA PANDEMIA DA COVID-19 E A POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DO VALOR DAS MENSALIDADES ESCOLARES.....	66
<i>Priscilla de Oliveira Paula</i>	
O ESTADO DA ARTE EM EQUILÍBRIO COM AUTOPOIESE SOBRE ENSINAR, APRENDER E APREENDER NO SÉCULO XXI. ....	83
<i>Marisa Pascarelli Agrello</i>	
<i>Marianina Impagliazzo</i>	
<i>Joaquim José Escola</i>	
PERMANÊNCIA E ÊXITO: OS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFB - CAMPUS PLANALTINA.....	115
<i>Hênio Delfino Ferreira de Oliveira</i>	

COVID-19 E SUAS DIGRESSÕES COM O MODELO TRADICIONAL DE ENSINO: VELHAS QUESTÕES, OUTRAS REFLEXÕES.....	130
<i>Cristiane Moreira da Silva</i>	
<i>Diogo Fagundes Pereira</i>	
<i>Sylvio Pecoraro Júnior</i>	
POSTULADOS DA NOVA METODOLOGIA EM EDUCAÇÃO: A CONVERGÊNCIA DE PRÁTICAS HUMANÍSTICAS E OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	146
<i>José Fernando Lima de Oliveira</i>	
<i>Genivaldo dos Santos</i>	
A MULTITELAÇÃO: DO DIA A DIA PARA A EDUCAÇÃO.....	156
<i>Bernardo Cançado Melo Franco</i>	
<i>Adriano Rosa da Silva</i>	
O SENTIDO DA ESCOLA BÁSICA E DE SEUS PROFESSORES PARA VINTE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ: UM ESTUDO DE CASO.....	174
<i>Thais Cabral de Souza</i>	
REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO MÊS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS QUESTÕES APRESENTADAS NO PROGRAMA DE ENTREVISTAS RODA VIVA.....	194
<i>Roselita Soares de Faria</i>	
A ARTE DE ENSINAR TUDO A TODOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19.....	205
<i>Elisvânia Nunes Braz</i>	
ENTRE A GESTÃO NA DIVERSIDADE E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A EMERGÊNCIA DE UMA ESCOLA PLURICULTURAL.....	218
<i>Alexandra Santos Leal Oliveira</i>	
UMA APROXIMAÇÃO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO.....	241
<i>Sudelmar Dias Fernandes</i>	

JOVENS EGRESSOS DO CURSINHO POPULAR PRÉ-TÉCNICO EQUALIZAR DA UFMG: PERFIL, PERCURSO ESCOLAR E MOTIVAÇÕES DO INGRESSO.....	259
<i>Álida Angélica Alves Leal</i>	
<i>Izabella Rodrigues Alves</i>	
“YOUTUBE” COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA.....	275
<i>Caio Cavalcante dos Santos</i>	
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO: ALINHAVANDO AS TESSITURAS.....	292
<i>Viviani Anaya</i>	
O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM RESULTANTE DO ISOLAMENTO SOCIAL: PANDEMIA/ COVID-19.....	306
<i>Antônio Dos Santos Leonel</i>	
VULNERABILIDADE SOCIAL E CULTURA DO DESEMPENHO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	319
<i>Maira Prieto Bento Dourado</i>	



## CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa .....	(USU)
Antonio Gasparetto .....	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo .....	(UEA)
Fabiana Eckhardt .....	(UCP)
Felipe Asensi .....	(UERJ)
Glaucia Ribeiro .....	(UEA)
Jardelino Menegat .....	(UniLassale)
Jose Miranda .....	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel .....	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti .....	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira .....	(UCP)
Robert Segal .....	(Unirio)
Rosangela Tremel .....	(Unisul)
Sergio Salles .....	(UCP)
Thiago Mazucato .....	(FUNEPE)



## **SOBRE O CAEduca**

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Fórum Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

# A CRISE AMBIENTAL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

*Edney Firmino Abrantes*

## Introdução

Por ser o Meio Ambiente um conjunto de condições naturais e artificiais ligados entre si, torna-o complexo, exigindo capacidade técnica como requisito para entendê-lo vide suas interpretações como Meio ambiente natureza; Meio ambiente recurso; Meio ambiente meio de vida; Meio ambiente projeto comunitário, Meio ambiente biosfera; Meio ambiente problema e Meio ambiente artificial.

O aquecimento global ocasionado pelo drástico aumento da temperatura é um conjunto concatenado de atos provocados por emissores irresponsáveis de gases poluentes na atmosfera que atinge duramente os espectros acima, independentes do seu significado. A comprovação efetiva é relatada pelo Painel Intergovernamental sobre a Mudança do Clima-IPCC, pertencente à Organização das Nações Unidas-ONU, como uma das maiores autoridades no assunto.

A expansão dessa irresponsabilidade pertencente a governos, empresas, produtores rurais de médio e grande porte, dentre outros, trazem graves consequências para a humanidade e seu habitat.

A interferência do homem direta e indiretamente na natureza desencadeia desequilíbrios monumentais nos movimentos assimétricos do Meio Ambiente. O resultado negativo vem com a escassez de

recursos naturais acompanhados de catástrofes irreparáveis causando impacto ambiental de graves proporções.

Nesse contexto, temos um conflito de atos humanos que vão de encontro aos naturais. Desse embate surgem o caso fortuito<sup>1</sup> e a força maior<sup>2</sup>. Nesse sentido, o homem é o fator preponderante, é o centro das atenções, seja pelos seus atos positivos ou pelos negativos, que resultarão em algo que pode ser benéfico ou maléfico a si ou a natureza ou a ambos.

Com essa destruição constante do planeta Terra, as nações entram em colapso em várias vertentes, dentre elas o Meio Ambiente e seus modelos econômicos que chegam aos seus limites de insustentabilidade.

SANCHES e GUIZA (1989) definem o Meio Ambiente como tudo aquilo que rodeia o ser humano e que compreende os elementos naturais, tanto físicos como biológicos; elementos artificiais; elementos sociais e as interações de todos os elementos entre si. Tal definição atrela, de fato, esse conjunto de condições naturais com vários setores que se encontram interligados por vários campos de ação, afastando aquelas ideias interpretativas de que a sustentabilidade deve estar apenas ligada a concepção ecológica apenas, ou seja, vai muito além.

A partir do momento que o Meio Ambiente sofre baixa em vários de seus setores, também se reflete a colisão com os sistemas econômico e financeiro dos países violadores das leis em defesa da natureza. Esse nexos de causalidade negativo proporciona várias outras crises estruturais nas sociedades globais, como o desemprego, queda da renda, queda no consumo, carência de recursos naturais, desequilíbrio ambiental e falta de planejamento social dentre outras.

Portanto, a sustentabilidade é o ponto chave para o reequilíbrio dos desgastes supramencionados. As nações e suas sociedades globais tem a obrigação de pensarem e agirem diferente para o seu próprio bem. A retórica de proteção ao Meio Ambiente tem de ser pragmática agora, pois, o risco de um colapso total é iminente.

---

1 É o evento proveniente de ato humano, imprevisível e inevitável, que impede o cumprimento de uma obrigação, tais como: a guerra, por exemplo.

2 É um evento previsível ou imprevisível, porém inevitável, decorrente das forças da natureza, tais como: a tempestade, o raio e o terremoto, por exemplo.

Não cabe mais o pensamento extrativista excessivo, no momento há que se fomentar a elaboração de perspectivas voltadas a geração de empregos, de renda, de consumo responsável, com o apoio das grandes potências públicas e privadas de todos os nichos. O mundo está habitado por uma superpopulação humana sedenta e se não houver um planejamento não haverá resiliência e a demografia continuará a aumentar.

A preservação de um Meio Ambiente sustentável com o envolvimento em massa de todos é a chave para a utilização comedida dos recursos naturais rumo à transformação verde, gradual, moderada, de modo a compensar reciprocamente o homem e seu habitat, sem causar danos. Sua conservação sempre será um dos grandes desafios das nações e suas sociedades, haja vista, o surgimento dos enormes problemas que causam a deterioração ambiental é frequente.

## Desenvolvimento sustentável

Lembra-se, que na Antiguidade, a natureza tinha a capacidade de absorção pelos atos destrutivos do homem por serem de pequena degradação, mas, o avanço imoderado da sociedade humana trouxe o início do caos por intermédio da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, que impulsionou um crescimento global sem precedentes na segunda metade do século XX.

Nessa perspectiva, surge o tema: “Desenvolvimento Sustentável” no sentido de solucionar os vários problemas concomitantes surgidos com a expansão das nações e suas sociedades, ocasionando a superpopulação mundial que consome desvairadamente os recursos naturais renováveis, sem que tenham esta consciência.

O termo “desenvolvimento sustentável” surgiu a partir de estudos da Organização das Nações Unidas sobre as mudanças climáticas, como uma resposta para a humanidade perante a crise social e ambiental pela qual o mundo passava a partir da segunda metade do século XX. Na Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Revista Visões 4ª Edição, N°4, Volume 1 - Jan/Jun 2008 Desenvolvimento (CMMAD), também conhe-

cida como Comissão de Brundtland, presidida pela norueguesa Gro Haalen Brundtland, no processo preparatório a Conferência das Nações Unidas – também chamada de “Rio 92” foi desenvolvido um relatório que ficou conhecido como “Nosso Futuro Comum”. Tal relatório contém informações colhidas pela comissão ao longo de três anos de pesquisa e análise, destacando-se as questões sociais, principalmente no que se refere ao uso da terra, sua ocupação, suprimento de água, abrigo e serviços sociais, educativos e sanitários, além de administração do crescimento urbano. Neste relatório está exposta uma das definições mais difundidas do conceito: “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (BARBOSA, 2008, p.1).

Com a expansão da sociedade humana, houve a partir desse ponto, o entrelaçamento de várias vertentes como a economia, finanças, política, sociologia, direito, dentre outras, que, definitivamente, interligou o Meio Ambiente. Hodiernamente, não há como negar, que o Desenvolvimento Sustentável auxilia a mola propulsora da sustentabilidade efetiva para gerar o equilíbrio necessário, desde que, se invista na educação ambiental.

Nessa linha de raciocínio, ABRANTES (2015), ratifica que a conservação do Meio Ambiente é com certeza o maior desafio de todos, é um dos pontos para se tornar um país sustentável e para isto, um dos objetivos é levar a educação ambiental a todos os cidadãos, traçando um desenvolvimento sustentável de qualidade e com racionalidade. Para tanto, deve-se constituir um processo, um conjunto concatenado de atos voltados a consecução equilibrada entre os fatores ecológicos, econômicos, sociais, culturais, criando um senso de responsabilidade na busca do bem estar da população, visualizando transformações e reiterados cuidados no uso de recursos naturais.

O Desenvolvimento Sustentável tem o escopo de insuflar vigor às economias das nações que o pratica, fazendo com que os seus cálculos, baseados por instituições sérias, sejam efetivos para a revitalização e o crescimento econômico equilibrado, dando totais condições de inves-

timento na educação ambiental, bem como a equidade na distribuição da renda, do consumo desenfreado e a condição da população auxiliar na fiscalização para evitar degradação ambiental.

Portanto, quando se retrata o Desenvolvimento Sustentável, verifica que o mesmo está intrinsecamente relacionado aos indicadores econômicos das nações e empresas de médio e grande porte se espraiando pelas demais dimensões como política, social, ambiental dentre outras.

A repercussão sobre o desenvolvimento sustentável aparece por intermédio da Comissão das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento-CNUMAD, justamente pelo consumo voraz e irresponsável da superpopulação mundial, que demanda a necessidade de renovar as estratégias para a expansão dos países pobres, justamente, pela ausência de investimentos no âmbito da educação.

O mesmo se dá na renovação das estratégias para melhorar o desenvolvimento sustentável das nações ricas e hegemônicas, no intuito de reequilibrar seus processos de industrializações, atenuando o desgaste do Meio Ambiente, controlando a emissão de resíduos industriais com a reciclagem desses materiais, bem como inspecionando a emissão de produtos poluentes nos mares e afluentes dos rios, elaborando projetos de compensação ecológica, com plantios de árvores em locais devastados pelo desmatamento ilegal.

Por fim, a aplicação do desenvolvimento sustentável tem o interesse em conservar o Meio Ambiente como um todo, seja ele natural e ou artificial, para que o uso e fruto das gerações futuras sejam garantidos — por meio da educação ambiental — uma melhor qualidade de vida, inserindo a conservação dos recursos naturais, e com a participação das pessoas na divisão das responsabilidades garantindo os direitos fundamentais da sociedade.

## Sustentabilidade efetiva

Uma coisa é mencionar e descrever sobre o Desenvolvimento Sustentável e suas propostas paralelas ao cotidiano da humanidade. Outra se dá com a efetiva aplicação sustentável no habitat humano.

A sustentabilidade quando aplicada, realiza a modificação de estruturas. Pode começar de forma acanhada, mas, ao atingir o ponto

ideal, altera profundamente os fundamentos de uma empresa, seja do âmbito público ou privado, de uma sociedade e até mesmo de uma nação, desde que ocorra a participação popular no processo.

Há uma sequência de alterações sustentáveis que redefinem estruturas anteriores quando executadas, como políticas que permitam o equilíbrio social, estabilidade econômica e financeira para a população participativa, a economia vista como meio e não como fim, trabalho como meio de sobrevivência digna, regeneração de valores sociais (equidade, justiça e eficiência), suficiência material e segurança a todos, preservação ambiental e ecológica, preservação cultural e identitária, sistemas eficientes de energia, fiscalização e regeneração do solo e por fim, a manutenção da fauna marítima e sua biodiversidade e das bacias hidrográficas e sua biodiversidade.

À medida que avançamos no século XXI, os desafios enfrentados pelos profissionais do desenvolvimento e legisladores ao redor do mundo estão mudando, assim como também as próprias oportunidades para mudanças. As crises globais financeiras, de alimentos e de combustíveis em 2008 e 2009 serviram como um grande estímulo para a revisão das políticas e práticas de desenvolvimento internacional. Juntamente com esses choques, outros desafios, como a escassez de recursos, mudanças climáticas, colapso de regimes não democráticos, urbanização acelerada, juventude insatisfeita e a crescente desigualdade social contribuem com um cenário sombrio para os debates sobre o futuro do desenvolvimento global (EDWARDS, 2014 p.10).

Além das características sustentáveis supramencionadas, há condições que devem ser inseridas dentro do processo de Desenvolvimento Sustentável e a aplicabilidade efetiva da sustentabilidade rumo à mudança estrutural:

- Investimento em tecnologia: Este é um requisito essencial para a funcionalidade da sustentabilidade. A aplicação da ciência é fundamental para a alteração positiva da estrutura, bem como o seu conjunto de técnicas que auxiliam no domínio do am-

biente. Grupos públicos e privados devem ter a consciência que a sua participação com recursos financeiros, técnicas e projetos, serão relevantes para gerar equilíbrio e equidade dos indivíduos. Lembrando que uma nação se desenvolve com investimento em ciência, educação, tecnologia e cultura.

Na concepção de Vieira Pinto, a técnica é imanente à espécie humana, a única, dentre todas as demais espécies vivas, que tem por natureza própria a faculdade de produzir e inventar meios artificiais de resolver problemas. Já a tecnologia é a ciência da técnica, que surge como exigência social numa etapa ulterior da história evolutiva da espécie humana. As novas tecnologias nascem, de um lado, devido à posse dos instrumentos lógicos e materiais indispensáveis para se chegar a uma nova realização, na base dos quais está o desenvolvimento científico, e, de outro, de uma incessante exigência social de superação de obstáculos e busca de inovações, daí porque nenhuma tecnologia se antecipa à sua época (CORONEL, 2010, p.181).

- Investimento em tecnologia social: Seria o produto, o método, o processo ou a técnica cogitada, elaborada e criada para a resolução de um problema social que atenda as necessidades da população, sendo preferencialmente simples, de baixo custo, de fácil aplicabilidade que traga um impacto social positivo devidamente comprovado.

Com a introdução da adequação sociotécnica nos estudos em Tecnologias Sociais, a dualidade entre o social e o tecnológico foi superada na medida em que é presumível que comunidades, organizações, materiais, técnicas, profissionais, governos e outros atores aceitam, rejeitam e transformam as próprias Tecnologias Sociais nas quais desenvolvem ou fazem uso. A partir dessa abordagem ficou evidente também nas discussões teórico-empíricas que da mesma forma que o técnico é socialmente construído o social é tecnicamente conformado (VALADÃO, 2014, p.23).

- Tomada de decisões: Requisito de cunho político tomado por uma autoridade pública ou privada. Tem como escopo visar o favorecimento e integração de fatores que impactam os setores socioeconômicos e ambientais por meio de atos que direcionam a solução dos problemas de acordo com as necessidades sociais.

O processo de tomada de decisão no indivíduo e na empresa é complexo. Pode enveredar por caminhos muito diversos, desde o impulso repentino, complementado por imposição autocrática, até a análise aprofundada, seguida por laborioso processo de negociação e compromisso. Ao abordar o estudo da tomada de decisão, o primeiro conceito que convém examinar é o de valor. Trata-se de um princípio de eficácia, ao qual submetemos nossas decisões. Como exemplos de valores, citemos: aspiração ao lucro, aversão ao risco, realização do potencial criativo. Todo indivíduo, grupo e sociedade possuem diferente perfil de valores, de modo que optarão muitas vezes por linhas de ação diversas, em face do mesmo problema. A decisão é indissolúvelmente ligada ao perfil de valores da pessoa ou da empresa, sendo, pois, subjetiva e intransferível de um responsável para outro (MACHLINE, 1977, p.142).

Acrescento um quarto item a título de requisito do Desenvolvimento Sustentável, denominado de Educação ambiental, que pode ser inserido facilmente em qualquer escala na proteção do Meio Ambiente, seja no exterior, seja no Brasil ou em ambos, conforme descrição abaixo com supedâneo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Embora a Educação Ambiental já tenha sido reconhecida mundialmente como ciência educacional, recomendada pela UNESCO e pela Agenda 21, e não obstante a determinação explícita do art. 225, parágrafo 1º, VI da CF/88 ao Poder Público de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, pouco vinha sendo feito para sua implantação concreta no ensino. Com a publicação da Lei nº 9.795, a questão tomou

força: a implantação e aplicação da EA como disciplina passou a ser obrigatória (VELASCO 1999, p.12).

Com esse alinhamento de critérios será possível realizar a aplicação sustentável em qualquer âmbito. Nesse pragmatismo equânime o desenvolvimento econômico e financeiro poderá gerar, por consequência, também o desenvolvimento e bem estar da humanidade de forma incisiva.

## O bem estar da humanidade

Nota-se que, dentro da engenhosidade do processo de Desenvolvimento Sustentável, um quebra cabeça precisa ser montado. Suas peças necessitam ser encaixadas uma a uma para dar sentido e efetividade aos procedimentos aplicados.

Historicamente, a humanidade sofre com a estabilidade inconstante das nações por vários motivos causadores. O capitalismo voraz é o maior deles, pois, gera batalhas desequilibradas por poder, guerras entre Estados-nações, sejam elas armamentistas ou econômicas, destacando-se perante a Ordem Internacional, as potências hegemônicas como Estados Unidos, China, Canadá dentre outras em detrimento das mais frágeis e prejudicadas, como o Continente Africano como um todo e os países componentes da América Latina.

Os riscos de derrocada do bem estar da humanidade são clarividentes. Quando se retrata o bem estar humano, não se individualiza o homem por si só. É claro que o ser humano só estará bem se o ambiente que o mesmo frequenta esteja propício e equilibrado. A conjuntura neste aspecto é relevante para consagração do bem estar social.

Por esses acontecimentos é que nasce a revisão de paradigmas de desenvolvimento. Os embates descritos entre as nações trazem destruição de economias, desequilíbrios sociais entre sociedades e a necessidade urgente de aplicação de novas formas de sobrevivência, convivência e crescimento, contando com a proteção eficiente do Meio Ambiente e de seus recursos naturais evitando a sua escassez.

É sabido que há inúmeras eventualidades que dificultam o desenvolvimento sustentável e sua projeção de transição econômica comum

para uma economia verde e sustentável que prestigie o bem estar da humanidade. Um deles é a problemática da pobreza extrema e o difícil acesso aos serviços básicos sociais, como saúde, educação, alimentação, violência, preconceitos, refúgio de imigrantes, fragilidade cultural e muitas outras.

O desenvolvimento humano, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é aquele que situa as pessoas no centro do desenvolvimento, promovendo a realização do seu potencial, o aumento de suas possibilidades e o desfrute da liberdade de viver a vida que elas desejam. A publicação mais importante sobre o desenvolvimento humano é o Informe Anual Mundial sobre el Desarrollo Humano, do PNUD. O PNUD desenvolve dois importantes indicadores: o índice de desenvolvimento humano e o índice de pobreza multidimensional.

Além da significativa ajuda do PNUD que realiza estudos e pesquisas profundos para fixação de indicadores que servem como base e parâmetros para melhorar o desenvolvimento humano e erradicação da pobreza extrema, outros como a Iniciativa Bellagio que auxiliam na mudança das estruturas anteriores já superadas, também colaboram pesadamente por intermédio de um sistema construído e interconectado entre profissionais e nações.

A dinâmica da mudança faz com que nós apreciemos a complexidade dos desafios para o desenvolvimento do século XXI. Modelos atuais de desenvolvimento não parecem mais adequados para compreender esta mudança, e houve uma onda de argumentos que defendem que o pensamento sobre o desenvolvimento pode agora valer-se de maior complexidade com mais frequência. O reconhecimento da complexidade dos desafios ao bemestar humano tem sido parte integrante da Iniciativa Bellagio desde o princípio. O processo foi projetado para capturar uma variedade de perspectivas por meio de ampla representação em reuniões e de diversidade geográfica. Ela buscou engajar as vozes das pessoas de diferentes partes do desenvolvimento e da filantropia. O ecossistema institucional pensado engloba todos os atores do desenvolvimento, desde as menores

organizações comunitárias até as maiores agências multilaterais (EDWARDS, 2014 p.16).

Por fim, devido à complexidade dos problemas sociais atrelados as economias fragilizadas, as sociedades dos países periféricos na Ordem Internacional, recebem ajuda da Organização das Nações Unidas-ONU e apoio da Iniciativa Bellagio dentre outras, para grandes desafios do Desenvolvimento Sustentável na atenuação ou solução das problemáticas instauradas.

## Grandes desafios do desenvolvimento sustentável

Os desafios enfrentados pela ONU e demais grupos públicos e privados espalhados pelo mundo são gigantes. O desequilíbrio social é enorme nos países periféricos, pois, além de não receberem ajuda suficiente das hegemonias globais, ainda sofrem explorações extrativistas em seus recursos naturais e minerais resultando em economias frágeis e desanimadoras.

O maior de todos os desafios para um Desenvolvimento Sustentável suficiente é conseguir, depois da instauração do seu processo, transformar uma economia deficitária em positiva. Esta deverá garantir o crescimento econômico e financeiro, refletindo a solução das necessidades, por consequência, alterando o bem estar humano naquele local ou região.

Outro aspecto relevante é também a necessidade de transição econômica tradicional para uma economia verde, ecológica, dando respaldo à redução das desigualdades, redução da extrema pobreza, criando empregos e renda dignos, sem afetar o Meio Ambiente e seus recursos naturais. Embora os índices tenham melhorado, ainda não são suficientes para debelar a miserabilidade, haja vista, os procedimentos são lentos nas periferias globais.

Porque são lentos? Porque são ainda deficientes. Os diagnósticos desse crescimento econômico e financeiro mundial sempre são atingidos por crises econômicas sucessivas que acabam sendo implacáveis com aqueles processos já implantados. Quando se acha que vão emplacar os atos concatenados já aplicados ou em vias de aplicação, sofrem o impacto negativo.

Quando isso acontece, os reflexos são desanimadores, vide no âmbito social com o aumento da pobreza, onde a miserabilidade fica concentrada em sua maior parte no Sul do Continente asiático e na África subsaariana, paralelamente, o aumento da desnutrição e da desigualdade e o crescimento demográfico descontrolado.

Somando-se a isso, na esfera ambiental, há o extrativismo de recursos naturais já escassos que são exauridos com a consequente exaustão da biodiversidade dos ecossistemas e um desmatamento constante desenfreado, principalmente, no Brasil, — embora tenha uma legislação sólida na defesa do Meio Ambiente, onde demarca reservas indígenas e quilombolas, por ser um país de extensão territorial, não consegue obter material humano para fiscalização no mínimo satisfatória de sua fauna e flora — onde precisa ter uma estrutura adequada a sua geografia.

Outros pontos ainda devem ser acrescentados nessa esfera, como a poluição, a erosão do solo e a seca, sendo esta um verdadeiro flagelo para as comunidades locais, as intensas elevações marítimas, oriundas das mudanças climáticas regulares por desobediências aos Tratados e Protocolos Internacionais e a extração insana do solo na busca de minérios e combustíveis fósseis que refletem no efeito estufa acelerado.

O uso inconsciente da água doce, muitas vezes sem projetos locais e regionais de conservação e reuso resulta no seu esgotamento ou diminuição para níveis baixíssimos para uso, além das contaminações frequentes e intensas desses recursos hídricos e marítimos, estes por práticas culposas ou dolosas de grandes empresas públicas e privadas com fluxos de navios que despejam dejetos (quando não deixam vaziar óleos e combustíveis) matando a biodiversidade que lá se encontra.

Importante ressaltar que todo o cenário explicitado deve se adequar sob a Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável<sup>3</sup>, descrevendo princípios fundamentais para solidificação da sustentabilidade, que são referencias e servem ainda de parâmetros para instauração do processo.

---

<sup>3</sup> Trata-se da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento, conhecida com Rio 92. Nas referencias bibliográficas se encontra o link para verificação dos princípios lá estabelecidos.

Ratificando a Rio 92, surge a Rio +20<sup>4</sup>, denominada a Cúpula sobre o Desenvolvimento Sustentável que acrescentou análises de resultados anteriores trazidos pela Cúpula do Milênio das Nações Unidas de 2000 e seus debates sobre os objetivos do Desenvolvimento do Milênio e Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável em Johannesburgo de 2002, onde se pautou os assuntos sobre a garantia e renovação de compromissos políticos para com o desenvolvimento sustentável; tratar dos avanços de transição da economia tradicional para economia ecológica, fixar marco institucional como ponto de partida para favorecer o desenvolvimento sustentável, bem como avaliar os avanços dos vários assuntos acordados em âmbitos internacionais com o próprio Desenvolvimento Sustentável destacando novos desafios dentre outros pontos.

## Referencial teórico

Sobre a crise ambiental e a sua necessidade de aplicação do processo de sustentabilidade nas sociedades globais, traz essa pesquisa um conjunto de autores e órgãos como referencial teórico e supedâneo acadêmico, que serviram de base para este trabalho.

A revisão bibliográfica foi verificada por meio de visitas presenciais e virtuais em bibliotecas de universidades, bem como em revistas especializadas na área, já destacadas na própria referência bibliográfica inserida.

Além disso, também foram consultados órgãos públicos e privados, como também plataformas internacionais para verificação do conteúdo de Tratados e Reuniões de cúpulas que retrataram sobre o tema como, a Organização das Nações Unidas-ONU, o Painel Intergovernamental sobre a Mudança do Clima-IPCC o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), as cúpulas do Rio 92 e Rio +20, e a Iniciativa Billagio e a Cúpula do milênio de Desenvolvimento Sustentável.

No que tange aos autores utilizados, SANCHES e GUIZA (1989), trouxeram relevantes descrições sobre a definição do Meio

---

4 Trata-se da Conferencia das Nações Unidas para renovação dos compromissos políticos com o Desenvolvimento Sustentável.

Ambiente, com a interconexão entre os elementos naturais e artificiais, juntamente, atrelando um conjunto de condições naturais ligadas aos campos de ação.

Em relação ao próprio Desenvolvimento Sustentável, destaca-se o autor BARBOSA (2008) que descreve uma espécie de evolução histórica sobre o tema, mencionando evento realizado na Comissão Mundial para o Meio Ambiente-CMMAD, transcrito para a Revista especializada Visões, cujo relatório lá formalizado contém questões sociais sobre a terra, a água, abrigo e serviços sociais educativos e sanitários, além de administração do crescimento urbano.

Sobre a conservação do Meio Ambiente baseada no Desenvolvimento Sustentável, ABRANTES (2015), menciona desafios para que esse conjunto de recursos naturais e artificiais sigam pontos determinados como objetivos para solidificação da educação ambiental com qualidade e racionalidade.

No que toca aos avanços gerais no século XXI, EDWARDS (2014), relata o desafio dos profissionais juntamente com os legisladores das sociedades locais e regionais do globo, que estão atentos às mudanças mundiais e aproveitam o ensejo para realizar revisões das políticas inseridas no momento.

Já CORONEL (2010), acrescenta técnicas que podem auxiliar no domínio do ambiente, gerando melhor funcionalidade da sustentabilidade efetiva, dentro do requisito da sustentabilidade: Investimento em tecnologia como ponto fundamental para alterar a estrutura desejada, seja ela natural ou artificial.

Na sequência, dentro do outro requisito sustentável denominado de Investimento em Tecnologia Social, VALADÃO (2014), menciona a dualidade entre o social e o tecnológico são superados na medida em que as comunidades, organizações e outros, rejeitam e transformam as próprias Tecnologias Sociais das quais efetivamente fazem uso.

No terceiro requisito da sustentabilidade, ora denominado de Tomada de Decisão, MACHLINE (1977), expressa o quanto é complexa a tomada de decisão pelo indivíduo e empresa e o quanto é trabalhoso o processo de negociação para realizar uma efetiva tomada de decisão. Finalmente, VELASCO (1999), aposta na conscientização das socie-

dades por meio da educação ambiental, criando uma cultura de proteção ao Meio Ambiente natural e artificial em nível nacional e internacional, em todos os níveis de escolaridade.

## Considerações finais

Diante do contexto exposto, é possível identificar que a educação ambiental é a chave real para se abrir as portas tanto para a aplicação do processo de Desenvolvimento Sustentável, quanto à transformação estrutural da economia tradicional para a economia verde e ecológica.

Embora as dificuldades sejam grandes, cada local e região têm as suas peculiaridades, o que pode facilitar a real aplicação da sustentabilidade por um lado e mais trabalhosa do outro, mas, indiscutivelmente, deva ser levada para os grandes fóruns para discussões e debates para a sua solidificação.

Por si só o Meio Ambiente é complexo e para protegê-lo, necessário a criação de instrumentos tecnológicos e legislações flexíveis para facilitar a adequação de projetos efetivos para a instauração do processo de desenvolvimento sustentável almejado pelas nações periféricas que sofrem intensamente com o extrativismo praticado pelos países hegemônicos em detrimento das nações mais pobres, mas, ao mesmo tempo, que se criem tecnologias para fiscalizar e normas que endureçam a retirada ilegal de recursos naturais e minerais.

O Desenvolvimento Sustentável deve estar em consonância com a economia das nações e estas necessitam investir na consciência social de suas populações para evitar a destruição e o desgaste do Meio Ambiente, construindo e implantando pensamentos que defendam a biodiversidade do solo, marinho, evitando secas, enchentes e equilibrando a convivência humana e animal.

Com as economias dos países equilibradas e as suas estruturas alteradas com a transição da economia tradicional para a ecológica, o tratamento entre os humanos será equânime, com a criação de emprego e renda dignos, com a diminuição da pobreza extrema, o investimento em massa na educação, cultura e saúde, garantindo o futuro das gerações subsequentes com uma vida melhor e decente.

## Referências bibliográficas

ABRANTES, E.F. **Brasil e a implantação de políticas públicas ambientais conjuntas**. Artigo publicado pelo Centro de Estudos das Relações Internacionais-CERES, 2015.

<https://nemrisp.wordpress.com/2015/09/28/brasil-e-a-implantacao-de-politicas-publicas-ambientais-conjuntas/#more-870>

Acessado em 01/02/2019, as 01h32min.

BARBOSA, G. S. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Revista Visões, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 1, Jan./Jun. 2008.

CORONEL, D. A.; ALVES DA SILVA, J.M. **O conceito de tecnologia, Álvaro Vieira Pinto**. Revista da Universidade Federal do Paraná-UFPR, Economia & Tecnologia – Ano 06 Vol. 20, – Janeiro/Março de 2010, p.181.

EDWARDS, Michael. **BEM-ESTAR HUMANO NO SÉCULO XXI: ENFRENTANDO OS DESAFIOS, APROVEITANDO AS OPORTUNIDADES UM RELATÓRIO DA INICIATIVA BELLAGIO: Uma pesquisa de seis meses sobre o futuro da filantropia e o desenvolvimento internacional na busca pelo bem-estar humano**. Línea Editora LTDA, São Paulo, ano de 2014, p. 10.

————— p.16.

FERREIRA, F. A. **A TOMADA DE DECISÃO: os aspectos do processo decisório e o uso da racionalidade na busca pelo sucesso nas decisões**. Encontro de ensino, pesquisa e extensão da faculdade SENAC., dia s 27 e 28 do ano de 2010.

MACHLINE, Claude. **O processo decisório na gestão tecnológica**. Revista de Administração. Editora FGV, Rio de Janeiro, ano de 1977, p.142.

SANCHEZ, V.; GUIZA, B. **Glosario de Términos sobre Medio Ambiente**. Santiago, Chile: Ed. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

VALADÃO, J. A. D. **Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais.** 2014. 294 p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VELASCO, Sirio Lopez. “algumas reflexões sobre a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental, lei nº 9.795 de 27.04.1999)”. Revista eletrônica... Volume 8, p.12 – 20.

Declaração Rio 92: <http://www.um.org/documents/ga/conf151/spanish/aconf15126-1annex1s.htm>. Acesso em 30/01/2019, as 02h43min.

Declaração Rio +20: [http://www.rio20.gov.br/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20.html](http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html). Acesso em 31/01/2019, as 23h05min.

Conceito do PNUD sobre Desenvolvimento Humano: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento\\_humano](https://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento_humano) Acesso em 03/02/2019, às 19h51min.

# A VARIAÇÃO E MUDANÇA FONÉTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA: A TRANSFORMAÇÃO DO /L/ POR /R/ NA FALA DE CAMPINENSES

*Leandro Santos Lucena*

## INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa é fruto de constantes e diversos processos de transformações, sobretudo as fonéticas, fazendo dela um sistema vivo e em movimento pelos falantes que a usam. Dessa maneira, a língua de hoje não é a de ontem e não será a de amanhã dada à dinamização de sincronias até chegar-se à diacronia (ARAÚJO, 2005). Esse fato nos imerge nas variações linguísticas, que por muito tempo estiveram subjugadas nos bancos escolares na âncora do preconceito.

Notadamente, a ciência linguística por meio da sociolinguística, juntamente com as pesquisas sobre a língua no recorte da fala, são recentes, mas desempenham um relevante papel no ensino, de modo que já podemos visualizar na língua falada a sua comparação com a modalidade escrita e suas transformações. Também, ajudam a minimizar os estranhamentos ao que nos soe como “algo diferente” entre fala e escrita, quando antes se cabia o estigma por não se adequar a um padrão idealizador preconizado no ensino.

Diante dessa temática, surge-nos a pergunta de como o ensino de língua hoje pode desenvolver outros olhares além de um padrão

frio que por vezes não reflete a realidade social de seus falantes. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo ampliar a visão da variação e mudança linguística analisando o uso e escuta das formas padrão e não padrão da língua. Levamos em consideração o caso fonético do /l/ contra o /r/ em sílabas internas de palavras. Para isso, selecionamos algumas palavras da gramática histórica e dicionário e aplicamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa para medi-las no uso da oralidade e da escuta delas pelas pessoas. Sendo assim, o objetivo geral é analisar o uso/escuta de palavras com fonema /l/ e /r/ (padrão e não padrão) em moradores de Campina Grande-PB. O objetivo específico é relacionar o uso/escuta das ocorrências de transformação fonética das laterais/l/ em vibrantes /r/ ao português padrão e não padrão, nos estratos sociais de gênero, faixa etária e escolaridade.

Dentro dos estudos da sociolinguística, nos apoiamos em Labov (1966), que foi o pioneiro a trabalhar com uma série de investigações na língua considerando a variação delas de acordo com as variáveis sociais. A escolha se deu porque o estudo o primeiro a lançar o olhar da língua sob o aspecto social do falante. Os metaplasmos nos ajudarão a entender como se dá essa variação, sua regularidade na mudança e, por isso, estaremos ancorados nos conceitos de Bagno (2007). Quanto à metodologia empregada, a investigação se deu por meio de aplicação de questionário para medir a frequência com que os 120 participantes usavam e falavam as palavras selecionadas e como as palavras variantes se comportavam.

Organizamos o presente estudo em três seções, mostrando na primeira como por meio das variáveis linguística a língua muda e se adapta com o passar do tempo e como os fatores extralinguísticos desempenham relevante papel para analisá-las; depois, apresentamos sucintamente algumas mudanças fonéticas ocorridas ao longo da formação da língua portuguesa pelo fenômeno dos metaplasmos; damos seguimento, expondo como a escola lida com o ensino da variação linguística. A seção segunda traz a metodologia empregada na pesquisa e, por fim, a última seção, a análise do quanto a variedade linguística se faz presente na fala e na escuta das pessoas.

# 1. VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA PELOS METAPLASMOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

## 1.1. A constante variação e mudança da língua

A língua é um sistema complexo, dinâmico e adaptável e por isso passa por diversas transformações. Desde Coutinho (1984, p.21) temos que a “linguagem é o conjunto de sinais que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar suas ideias e pensamentos” e, conforme reforçam Leite e Callou (2002, p.07), é “através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria”. Por isso, língua e sociedade estão imbricadas variando e mudando com o passar do tempo.

Perceber que este é um fenômeno comum em todas as línguas é reconhecer que a língua não é estática, mas que está em constante movimento para atender as demandas sociais que vão surgindo. Basta olhar para qualquer língua num recorte temporal passado e perceberemos as notáveis e relevantes dessemelhanças com a atualidade, mesmo sendo usada no mesmo espaço geográfico.

Em se tratando da língua portuguesa, as variações ocasionam em mudanças encontradas desde muito tempo, como do latim até o português atual, com suas características próprias. Incontáveis modificações de lá pra cá ocorreram, tanto no nível fonético, quanto morfológico ou sintático. Algumas dessas alterações, encontradas até hoje, por exemplo, encontramos na redução do quadro de vogais que no latim eram dez, ou ainda nas declinações verbais, o gênero neutro, o gerúndio, dentre outros.

Contudo, as variações e mudanças na língua não se dão apenas com o passar dos séculos, mas evoluem todos os dias. Concordamos com Calvet (2002, p. 89) quando defende: que “As línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, a sincrônica: pode se perceber numa língua continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado”. Pensemos, por exemplo, como as vogais são articuladas fonologicamente nas diversas regiões do país, sejam mais abertas ou mais fechadas, com mudança sonora de [o] com som de [u] e/ou variavelmente o [e] com som de [i].

Nas últimas décadas, os pioneiros estudos labovianos, destacam-se por trabalhar de modo convincente as variações fonéticas na perspectiva sociolinguística. Esses estudos foram importantes e norteadores para próximas pesquisas, pois buscaram explicar padrões sociolinguísticos a respeito da pronúncia daqueles fonemas em determinado grupo considerando o fator social dos seus falantes.

Além disso, dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é “heterogênea” (BAGNO, 2007, p. 39) e nos faz perceber que ela ocorre, conforme esclarece, em todos os níveis da língua: morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático e/ou fonético-fonológico. Bagno (*op cit*) também afirma que a variação linguística pode ser explicada por sete principais fatores extralinguísticos, portanto sociais, tais como os de origem: 1) geográfica, a exemplo das diferentes regiões do país, Estados, zona rural e urbana; 2) status socioeconômico, quando pessoas de determinado nível de renda se diferenciam em sua fala das que não têm o mesmo nível; 3) grau de escolarização, devido ao acesso maior ou menor à prática da leitura e usos da escrita; 4) idade, pois diferentes gerações não falam do mesmo modo; 5) sexo, pois homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos da língua; 6) mercado de trabalho, pois o vínculo da pessoa com determinadas profissões incide na sua atividade linguística; e 7) redes sociais, pois cada pessoa adota comportamentos semelhantes ao seu grupo de rede social e isso inclui também o comportamento linguístico.

Esses fatores extralinguísticos estão na base da classificação das variações proposta por Ilari e Basso (2007, p. 151-152): a variação diacrônica, diatópica, diastrática e a variação diamésica. Bagno (*op.cit.*) explica essa classificação, partindo da etimologia dos termos científicos: *variação diatópica* (do grego DIÁ “através de”, TÓPOS “lugar”), pela comparação dos modos de falar de lugares diferentes; *variação diastrática* (do latim STRATUM “camada”) para a comparação entre modos de falar das diferentes classes sociais; *variação diamésica* (do grego MÉSOS “meio”) para a comparação entre a língua falada e a língua escrita; *variação diafásica* (do grego PHÁSIS, “expressão, modo de falar”), pelo uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento; e a *variação diacrônica* (do grego KHRÓNOS “tempo”) para a comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.

Como percebemos, as transformações na língua podem ser mais bem explicadas por meio das variáveis linguísticas e sociais que nos ajudam a entender os níveis e classes em que estão inseridas. Na pesquisa, foram trabalhadas algumas dessas variáveis, a saber, principalmente as de sexo, o grau de escolarização e a idade dos participantes. A seguir apresentamos o fenômeno dos metaplasmos e como algumas formas tidas como não padrão estão presentes no cotidiano, por variações concretas do latim ao português e que de algumas forma acabaram se instalando, com destaque à variação fonética, do fonema /r/, que no contexto brasileiro é complexo por seus diversos usos e da ocorrência histórica pela permuta com o fonema lateral /l/.

## 1.2. Metaplasmos: descrição das mudanças fonéticas do português e do fonema /l/ para o /r/

O termo metaplasmo vem do grego *μετα* (além) + *πλασμός* (formação, transformação), ou seja, ele trata das modificações fonéticas pelas quais as palavras passaram ao longo de sua evolução (KURODA, 2014). Segundo, Coutinho (1974) defende, os metaplasmos são as modificações que as palavras sofrem na sua evolução e propõe três leis fonéticas que ajudam a entender o aspecto histórico da língua portuguesa: a primeira por acomodação do aparelho fonador, constituindo na *lei do menor esforço*, para facilitar a articulação dos fonemas na fala; a segunda por *manutenção da consoante inicial*; e a terceira por *manutenção de sílaba tônica*.

A mesma concepção de metaplasmo proposta por Coutinho (*op. cit.*) encontramos em Bagno (2011, p. 295) quando afirma ser “uma mudança na estrutura fonética de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons que a compõem”. É importante sinalizar que esses processos de transformações fonéticas da língua portuguesa no passado, ainda hoje podem ser observados. A seguir os descrevemos resumidamente.

Podemos constatar os metaplasmos por **acréscimos** como em *spiritu* > *espírito* do latim para o português, ou pois > “apois” como vemos hoje. Os de **supressão** em *pede*>*pee*>*pé* do latim ao português, e nos dias atuais para está > “tá”. Os metaplasmos por **Transposição**, como em

*semper* > *sempre* de outrora, ou entreter > “enterter” como em alguns casos atuais. Por fim, mas não de forma esgotada, por **transformação**, como em *absentia*>*ausência* do latim para o português, e a variação de identidade > “indentidade” nos dias atuais.

Percebemos com os exemplos, que as evoluções apresentadas acima não se deram por acaso. Para Coutinho (1974, p. 13) as evoluções não são “produzidas pela moda ou capricho do falante, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos e espontâneos” da fala. Percebemos também que esse é um fenômeno que continua agindo na contemporaneidade.

Um exemplo da variação de fonema está no objeto desse estudo, como o rotacismo do /l/ para o /r/. De início precisamos alertar que a articulação do fonema /r/ apresenta diversas variações fonéticas em várias regiões do Brasil: por exemplo, no final de palavra [a ‘m a r] que pode haver a ocorrência de retroflexão [a ‘m a ɻ] tipicamente chamado de linguajar caipira; ser aspirado [a ‘m a h] ou vazio  $\emptyset$  [a ‘m a] quando pós vocálico em verbos no indicativo vindo a desaparecer, como em algumas partes diferentes do país (FIORIN, 2003). Também que temos em Português o “r fraco” e o “R forte” com contrastes fonêmicos ao “R” como em “rato” e ao “r” manifestado com a representação do **tepe** [ɾ] para uma vibrante simples, como nas palavras “arara”, “prato”, sem contar sobre o “contraste fonêmico (identificado em pares mínimos) entre os dois tipos de “R” somente é atestado em posição intervocálica: caro/carro, careta/carreta.” (SILVA, 2005).

As variações fonéticas, contudo, evidenciam que elas não ocorrem apenas entre falantes da língua portuguesa da atualidade, mas ocorrem ao longo do processo histórico da formação dessa língua como, por exemplo, as trocas do /r/ pelo /l/, desde o latim. Citamos abaixo alguns exemplos de palavras que passaram por essa evolução fonética e que são plenamente aceitas na norma padrão do português atual:

## Evidências do fonema /r/

<b>Latim Vulgar</b>		<b>Português</b>	<b>Metaplasmo</b>
<i>Blandu</i>	>	Brando	Transformação
<i>Blatta</i>	>	Barata	Acréscimo/epêntese
<i>Calamellu</i>	>	Caramelo	Acréscimo/ epêntese
<i>Clauum</i>	>	Cravo	Transformação
<i>Colonello</i>	>	Coronel	Transformação/dissimilação
<i>Duplo</i>	>	Dobro	Transformação
<i>Ecelesia</i>	>	Igreja	Transformação/ palatização
<i>Focula</i>	>	Fogueira	Transformação
<i>Flaccu</i>	>	Fraco	Transformação
<i>Liliu</i>	>	Lírio	Transformação/ assimilação
<i>Obligare</i>	>	Obrigar	Transformação
<i>Placere</i>	>	Prazer	Transformação
<i>Plumbu</i>	>	Prumo	Transformação
<i>Registo</i>	>	Registro	Acréscimo/paragoge
<i>Semper</i>	>	Sempre	Transposição/metátese
<i>Stella</i>	>	Estrela	Acréscimo/epêntese

Fonte: Elaborado pelo autor segundo bibliografia pesquisada

Como observado acima o fonema /r/ está sempre em evidência na evolução do latim para o português e verificamos que nestas mudanças o rotacismo fonético do /l/ > /r/ se apresenta ao longo do tempo. Contudo, esse fenômeno não ficou no passado, mas atualmente também ocorre, só que visto como variação da língua não aceitas pela norma da língua culta e geradores de preconceitos linguísticos quando efetivados.

### 1.3. A Variação Linguística no ensino

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa tem sido uma questão bastante discutida pelos educadores nas últimas décadas, inclusive muitas pesquisas acontecem recentemente sobre a língua oral e a escrita, de modo que já podemos visualizar na língua falada a sua comparação com a modalidade escrita, reforçando assim a importância da oralidade e a sua influência para as variações fonéticas que a língua passa.

Por outro lado, ainda se confunde que ensinar a língua seja ensinar a gramática, sem considerar que as variações e mudanças são inerentes a todas as línguas como resultados de fatores históricos e socioculturais. Conforme adverte Marcuschi (1993, p.04), “os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a

língua com a gramática codificada”. Isso faz com que embora a língua falada e a modalidade escrita tenham o mesmo sistema linguístico para a construção das frases, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (MARCUSCHI, 1986, p.62).

No entanto, perceber que é na fala que as variações e mudanças acontecem favorecendo para o desenvolvimento (diacrônico) da língua é perceber que por meio dela a língua se torna viva, dando vida até a própria gramática, uma vez que variações que outrora não eram aceitas passam a fazer parte da gramática escrita com o passar do tempo. Entretanto, até que isso ocorra as “inovações comuns na língua falada – já aceitas, muitas vezes, até em situações formais de fala – não são, de imediato, aceitas na escrita, chegando, inclusive, a receber condenação explícita de gramáticos e de outros estudiosos” (FARACO, 2005, p. 24).

Inevitavelmente, a escola desempenha um papel social indispensável para o ensino e disseminação do conceito de língua, responsável por transmitir a língua tida como a “melhor”, “mais correta”, “pura” tendo a concepção de que a língua herdada da tradição é a que garante a aceitação do usuário na sociedade. Por outro lado, ela também pode ser a instituição que exclui, por vezes, os usos linguísticos que não se encontram dentro desse ideal, pela responsabilidade de ensinar a escrita convencional que “não admite essas ‘diferenças’”, estabelecendo o certo e o errado como regra para a utilização dessa modalidade” (MENE-GUELLI; SOUZA, 2014).

Por ser a língua uma atividade social, os usos efetivos e concretos da língua falada, viva e social, chegam naturalmente à escola, que por sua vez, está inserida em uma política linguística que impõe uma variedade de língua, a norma padrão, corrigindo, por exemplo, a permuta do /l/ em /r/. Um dos exemplos mais antigos que podem ser citados sobre a prescrição da dicotomia entre o “certo” e o “errado” e o abafamento dessa tendência fonética está no achado Appendix Probi do séc.III a IV. Ele enumera 227 recomendações de palavras dos estudiosos em normas de prestígios contra as de uso popular. No documento podemos perceber claramente as mudanças fonéticas, como por exemplo, algumas perdas (*calida non calda; clatri non cracli; sirena non serena; auctor non autor; mensa non mesa*) dentre outras, que embora prescritas,

não foram suficientes para que não houvesse a mudança.

Ainda hoje, uma pessoa ao pronunciar a variação “preguntar” ao invés de “perguntar” quando não gera um motivo de estranhamento, gera risos e até preconceito linguístico. Contudo, não se problematiza, por exemplo, a construção linguística tendenciosa para essa efetivação nas línguas neolatinas, como é o exemplo da espanhola, que ainda admite “peligro” para o nosso “perigo”, ou como não nos causa estranheza outros usos de palavras que já sofreram evolução, tais como, “blanco”, “plata”, plaza, sendo pronunciadas foneticamente com /r/, o que evidencia mais uma vez o fenômeno dos metaplasmos.

A escola, pela própria formação heterogênea, é um lugar relevante para se estudar a língua e suas diversas efetivações. Por isso, deveria ir além de uma postura prescritiva no intuito de controlar a língua ou impor aos falantes uma determinada forma de falar, como a forma “correta”, de “prestígio” social. Deveria, por outro lado, promover o ensino produtivo da língua e preparar os alunos para que se sintam capazes de fazer uso da sua língua nos diversos contextos sociais e situacionais que possa fazer parte, sem esquecer que a língua fez e se refaz num complexo jogo sócio, histórico e cultural por meio dos falantes.

## 2. PERCUSO METODOLÓGICO

No processo metodológico da presente pesquisa utilizamos uma abordagem de natureza híbrida: quantitativa e qualitativa. Segundo Fonseca (2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) a primeira recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. Já a segunda, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa realizada na cidade de Campina Grande- PB contou com 120 pessoas residentes da própria cidade. A escolha deles se deu de forma aleatória, de modo que eles se dispuseram a participar livremente do questionário, obedecendo aos critérios de idade e escolaridade estabelecidos, sendo 60 homens e 60 mulheres.

Quadro: Distribuição de participantes por escolaridade:

<b>Escolaridade</b>	Ens. Médio Incompleto	Ens. Médio Completo	Ens. Sup. Incompleto	Ens. Sup. Completo	Total
<b>Gênero</b>					
Masculino	15	15	15	15	60
Feminino	15	15	15	15	60
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>120</b>

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

A pesquisa também levou em consideração a idade dos participantes, sendo a partir de 20 anos até 30 anos acima, conforme quadro abaixo:

Quadro: Distribuição de participantes por faixa etária:

<b>Faixa Etária</b>	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos e acima	Total
<b>Gênero</b>				
Masculino	20	20	20	60
Feminino	20	20	20	60
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>120</b>

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Para a coleta de dados, o presente estudo fez uso da aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa. Em um primeiro momento, disponibilizamos o Termo de Responsabilidade da pesquisa, de forma a garantir o sigilo das informações do participante. Depois o questionário propriamente dito em que dispusemos 24 palavras, sendo 12 considerando a forma padrão e 12 a variação delas a sua variante, com a troca do fonema /l/ por /r/, conforme apresentado no quadro abaixo:

## Palavras com variação fonética do /l/ para o /r/

Padrão	Varição
Planta	Pranta
Flamengo	Framengo
Estalo	Estralo
Problema	Pobrema
Flagra	Fraga
Perguntar	Preguntar
Pílula	Pírula
Bicicleta	Bicicreta
Blusa	Brusa
Disciplina	Disciprina
Plástico	Prástico
Blasfêmia	Brasfêmia

Fonte: Seleção de palavras elaborada pelo autor, segundo pesquisa, 2016

O instrumento da pesquisa foi elaborado por 24 questões de múltipla escolha, sendo uma para cada palavra, procurando saber dos participantes a aceitação ou não das palavras que em comum tinham o fonema /r/ em permuta para a lateral /l/. O intuito do questionário foi quantificar e verificar se os participantes afirmavam conhecer a variedade da língua marcando num eixo horizontal com os valores de 1 a 5 a frequência e familiaridade das palavras com o participante, sendo 1 para *nunca uso/ouço*, 2 *raramente uso/ouço*, 3 *uso/ouço várias vezes*, 4 *uso/ouço quase sempre* e 5 para *uso/ouço sempre*.

Os dados foram transcritos e tabulados em ferramenta Excel para a quantificação, geração de gráficos e análise das respostas de acordo com suas subdivisões de gênero, idade e escolaridade, nos eixos citados, conforme exposto no capítulo seguinte de análise de dados. O quadro abaixo retrata, de forma resumida, em que foi baseada a elaboração do questionário, bem como sua dimensão, variáveis e seus itens correspondentes.

Quadro: Dimensões e variáveis da pesquisa

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO
<b>Uso/Ouçó as palavras</b>	Gênero/Idade/ Escolaridade	24 questões

Fonte: Seleção de palavras elaborada pelo autor, segundo pesquisa, 2016

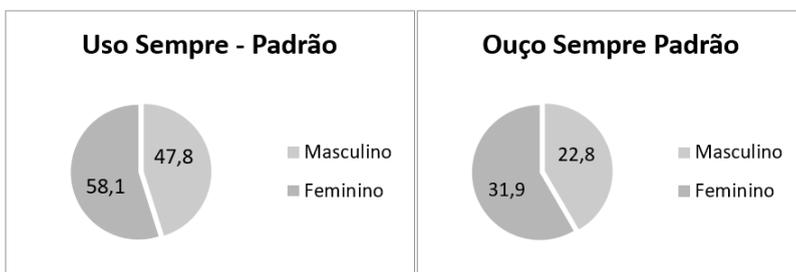
Os dados coletados foram organizados de acordo com as variáveis do quadro acima e das pesquisas realizadas de maneira semiestruturada, seguindo uma ordem até chegar ao objetivo geral.

### 3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO /l /e /r / NA FALA E ESCUTA DOS CAMPINENSES

A análise dos dados foi feita, considerando a frequência do Uso/ Escuta das palavras, seja o padrão, seja o não padrão (variação) das palavras com fonema /l/ e /r/. Para uma melhor compreensão, a análise está dividida em três subtópicos, levando em conta a variável do gênero; os usos por faixa etária; e por fim a escolaridade dos participantes.

No tocante ao gênero, constatamos que as pessoas do sexo feminino se sobrepõem às pessoas do sexo masculino para o uso e escuta das palavras selecionadas tidas como padrão, que são aceitas atualmente, ou seja, o gênero feminino prefere o fonema /l/ deixando as variações do /r/ do não padrão, sendo em percentuais:

Gráfico 1. Diferença entre gêneros para Uso/Ouçó - Palavras padrão



Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Como exposto no gráfico 1, no indicador *uso sempre* da base de dados, quase 60% das mulheres usam as palavras tidas como português padrão e os homens 47,8%. Além disso, a superioridade linguística padrão das mulheres se deu também na escuta das palavras tidas como de prestígio, ou seja, elas usam e ouvem mais as ocorrências do português padrão do que os homens, dizendo 31% delas, que *ouvem sempre* o padrão das palavras apresentadas, contra 22,8% dos homens.

Por outro lado, dando enfoque ao não padrão, é importante ressaltar que 82,4% das mulheres e 74,6% dos homens *não usam* as variações do /r/ nas palavras apresentadas, ou seja, rejeitam-nas. No entanto, é importante citar que algumas variações são bem conhecidas. As variações mais relevantes em número foram para: 16 homens confirmaram usar várias vezes a variação ESTRALO ao invés de ESTALO, quando as 14 mulheres alegaram usar *várias vezes* e 18 delas escutarem *quase sempre* essa variação.

Em se tratando da escuta das palavras, entre os homens o não padrão (variação) foi mais presente, entre 40% a 50% disseram que *várias vezes* ouvem BICICLETA (30 homens), PROBREMA (26 homens) e PRÁSTICO (24 homens). Para as mulheres o número da escuta cai, dizendo elas que *quase sempre* escutam ESTRALO e várias vezes POBREMA (18 mulheres), PÍRULA e PRÁSTICO (14 mulheres).

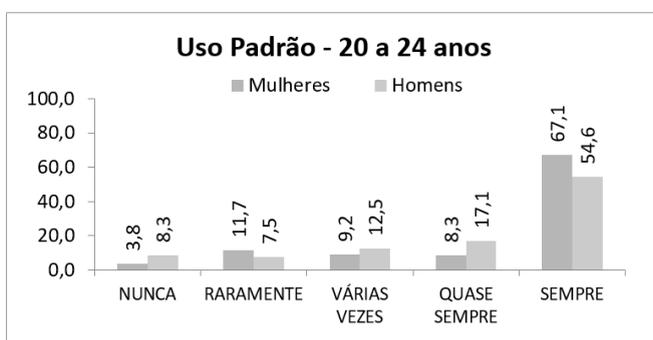
Isso demonstra que possivelmente as mulheres, independentemente de outros fatores, como faixa etária e escolaridade, usam e escutam mais o português padrão do que os homens e que conseqüentemente preferem mais o uso do fonema /l/ ao invés do /r/ nas variações das palavras apresentadas. Ademais, o uso e escuta para os homens em menor proporção que as mulheres abre-nos a possibilidade que eles têm um contato maior com pessoas que falam menos o padrão da língua e se distanciam do que se prega como forma de prestígio.

Relativamente, é importante lembrarmos que historicamente para as mulheres era verificado de modo mais comum o cuidado com a linguagem, bem como o ensino e a transmissão dele. Pelo dado apresentada do entre gêneros os dados confirmaram que essa prática ainda permanece. Essa queda dos percentuais dos homens em relação com os das mulheres possibilita dizer que, sobretudo hoje elas se valem das formas de prestígio, usando inclusive a linguagem como ferramenta de

atuação e ascensão social para diferenciá-la. Essa cobrança se faz presente porque social, histórica e culturalmente à mulher não lhe é dado o direito de errar e isso se apresenta inclusive linguagem, confirmando que entre homens e mulheres há contribuições, históricas, culturais e sociais diferentes.

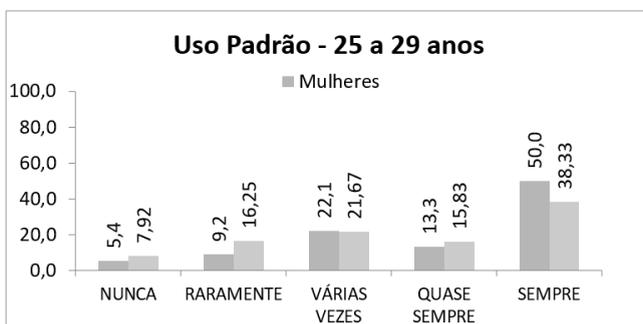
Tendo entendido que entre os gêneros há uma diferença no uso padrão e não padrão da língua, identificamos em qual faixa etária isso mais se comprova. Sendo assim, os gráficos 2, 3 e 4 apresentam entre homens e mulheres em que blocos de idades o padrão da língua está mais presente no uso:

Gráfico 2. Uso padrão de 20 a 24 anos



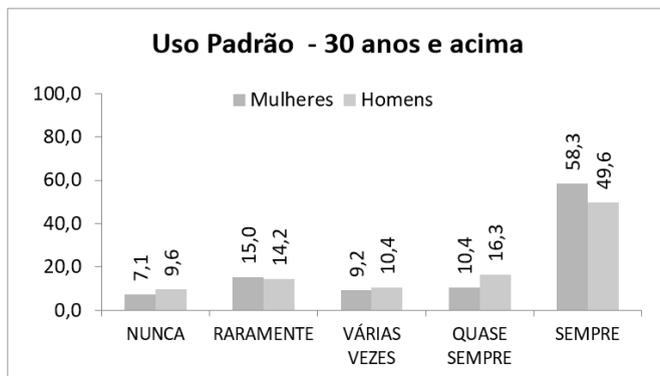
Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Gráfico 3. Uso padrão de 25 a 29 anos



Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Gráfico 4. Uso padrão de 30 anos em diante

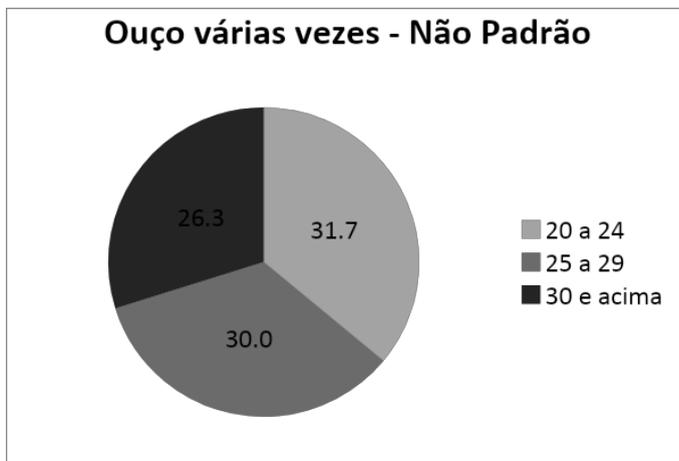


Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Evidenciamos novamente que o indicador *sempre* uso o padrão da língua é que desponta no percentual de todas as idades em comparação a *quase sempre*, *várias vezes*, *raramente* ou *nunca*. As mulheres mais novas, no caso de 20 a 24 anos (Gráfico 2), foram as que mais afirmaram a prática do padrão das palavras apresentadas, sendo 67,1% contra 50% para as mulheres de 25 a 29 anos e 58% para as de 30 anos em diante. Contudo, à medida que a idade avança entre elas o *nunca* uso do padrão aumenta progressivamente, sendo, 3,8% para as mulheres de 20 a 24 anos e 7,1% para as de 30 anos em diante. Outro fator histórico possível para esclarecer o fato das pessoas mais velhas apresentarem mais marcas do uso do não padrão está no processo da educação que em 30 anos atrás tinha características bem diferentes das atuais, quando o direito e acesso não eram tão fáceis e amplo como hoje.

Em relação aos homens, os mais novos assim como as mulheres, também tendem a usar mais o padrão das palavras, totalizando 54,6%, contra 67,1 das mulheres, contudo usam menos o padrão do que as mulheres, possivelmente por estarem em maior contato e com pessoas que usam mais as variações, influenciando-os também no uso e na escuta de palavras ditas como sem prestígio. Prova disso é que enquanto as mulheres alegaram *nunca* ou *raramente* escutar o não padrão daquelas palavras, os homens no gráfico abaixo se destacaram informando que as ouvem várias vezes:

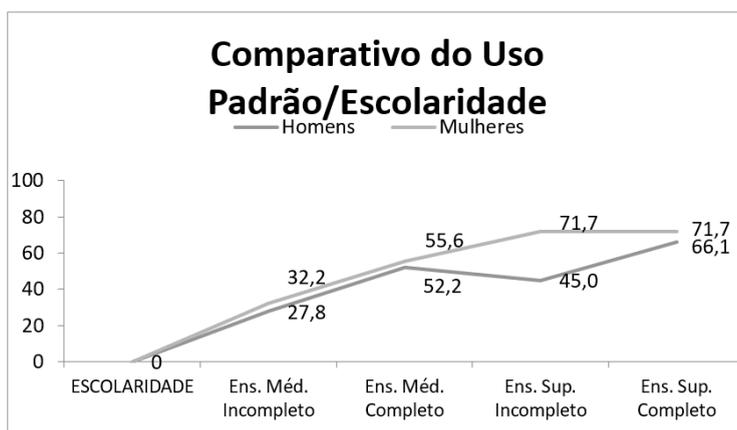
Gráfico 5. Escuta do não padrão pelos homens



Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Tendo entendido as diferenças entre o uso e escuta do padrão das palavras entre gênero e idade, quisemos também saber sobre a terceira variável analisada, a escolaridade. No tocante ao uso, o gráfico destaca as mulheres em todos os níveis de escolaridade numa superioridade percentual em relação aos homens. Comparando em linhas apenas o bloco *sempre* que foi o de maior relevância, tivemos:

Gráfico 6. Comparativo do uso padrão – Escolaridade



Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Constatamos com o gráfico 6 que quanto maior o nível de escolaridade maior o uso padrão por parte das mulheres, ou seja, menos elas usam o /r/ no lugar do /l/. Há uma grande diferença do ensino médio incompleto das mulheres que totalizaram 32,2% e 27,8% dos homens contra 71,7% para as mulheres e 66,1% dos homens quando chegam ao ensino superior completo.

Um fato curioso observado foi que para os homens e mulheres que têm o ensino superior incompleto há uma diferença significativa de menos 26,7 de uso entre eles. Isso prova que os homens terminam o ensino médio mais influenciados com o não padrão da língua (uso do /r/) em comparação com as mulheres. Exemplo disso é que dos 15 homens participantes no tocante ao ensino médio completo, 28,9% alegaram que ouvem várias vezes as variações. As variações mais ouvidas e assinaladas foram PRÁSTICO ao invés de PLÁSTICO (46,6%), FRAMENGO ao invés de FLAMENGO e PRÁSTICO ao invés de PLÁSTICO (33,3%).

Assim, chegamos à análise final que as variáveis que mais se aproximam do padrão da língua são as pessoas do gênero feminino. Nelas recai a exigência de um maior uso e escuta da norma tida como padrão. Dentro desse gênero se destaca a faixa etária de 20 a 24 anos e dentro desse grupo estão as mulheres que estão justamente no superior ou que o tenha concluído, ou seja, quanto maior a escolaridade que elas possuem, maior a exigência da forma falada e escrita.

Em síntese, nesta seção verificamos que em geral, independentemente do gênero, faixa etária ou escolaridade o uso padrão é mais forte tanto para o uso quanto para a escuta das palavras selecionadas, sendo as mulheres quem se destacam em relação aos homens. Além disso, os dados podem evidenciar que essas mulheres participantes possivelmente não convivem tanto com pessoas de baixa escolaridade quanto os homens e que, por isso, as influências do não padrão são mais discretas e afetam-nas tanto no uso quando comparados com os dados coletados em homens. De forma geral 74,6% dos homens e 82,4% não usam o /r/ nas variações apresentadas, mas reconhecem a existência de usos por outrem por meio da escuta, sendo as ouvidas várias vezes entre os homens BICICRETA (50%), PRÁSTICO (40%) e POBREMA (26%), mas o uso dessas variações é baixo, se destacando ESTRALO 26,6% para homens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inevitavelmente, o português do futuro será diferente do de hoje: entre eles há um ininterrupto processo de variação e mudança, especialmente as mudanças fonéticas do /l/ e /r/ em que esta pesquisa reforçou. Apresentamos algumas formas dessas variações ancoradas no fenômeno dos metaplasmos e nos debruçamos no caso do rotacismo histórico do /l/ em /r/, surgidos desde o uso oral da língua latina e registradas em dicionários de nossa língua como *aceitas*, mas também apresentamos outras variantes da atualidade, que continuam restritas somente na modalidade da língua oral de alguns falantes.

Ao saber que vivermos sob uma norma padrão e tendo a língua falada e escrita suas regras para efetivação, reforçamos a língua falada como influenciadora das variações, fazendo a língua viva, evolutiva com o passar do tempo, para atender às demandas sociais dos seus falantes que se organiza em diferentes agrupamentos e estratos sociais, tais como, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade, como apresentamos na análise.

Refletimos como a escola, por vezes, aparece como a instituição que monitora essas variações denominadas de “não padrão” e institui o que se chama de formas de prestígio da língua. Entretanto, ela prescreve, mas não domina a língua a ponto de evitar as variações e mudanças. Por isso, deve no ensino, considerar os aspectos sociais, históricos e culturais de seus falantes. Dentro da concepção sociolinguística, sugerimos considerar mais efetivamente a língua como um reflexo social em constante mudança, que tem um padrão, mas também as variações dele.

Por hora, evidenciamos o quanto a variação do fonema /l/ em /r/ está presente no cotidiano das pessoas, sendo as mulheres jovens formadas ou em formação acadêmica as que usam e primam mais o padrão do que os homens, e que essa pode ser a maneira que ela busca de garantir seu valor na sociedade se diferenciando das pessoas achando esse diferencial pelo uso da linguagem.

Sabemos que o presente estudo não se esgota aqui, pois muitos outros fatores poderiam ser considerados para o maior ou menor uso do padrão da língua. Sugerimos, pois, que ele possa continuar abrangendo outras variáveis sociais, tais como, entre pessoas de condições

econômicas diferentes, zonas mais ou menos periféricas da cidade, ou ainda zona rural/urbana etc. certamente as disparidades de variações serão mais alarmantes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ruy Magalhães de. Metaplasmos: um paralelo diacrônico e sincrônico. IN: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2., 2005, São Gonçalo. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/palestras/ruymagalhaesdearaujo.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editora, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica.** 1ª ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pontos de gramática histórica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

\_\_\_\_\_. **Gramática histórica.** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Livro técnico S/A, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.**

Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. 1. ed. Reimpressão. São

Paulo: Contexto, 2007.

KURODA, Matheus Seiji Bazaglia. METAPLASMOS E A CORRENTE DE CORRESPONDÊNCIAS FONÉTICAS NA

LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 20, n.58, p.89-104, jan./abr. 2014.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/58/07.pdf>>.

Acesso em: 02 de abril de 2020.

LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros.** Rio

de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Análise da conversação. São Paulo:

Atica, 1986.

MARCUSCHI, Luis Antonio. O tratamento da oralidade no ensino

de língua. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto mimeografado, 1993.

MOREIRA, Luiz Gonzaga Caleffê. **Metodologia de pesquisa para**

**o professor pesquisador.** 2Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia do português:** rote-

teiro de estudos e guia de exercícios. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Mirian Zuqueto Farias*

*Fredson Costa Vulcão*

*Jaciône de Oliveira Góes de Souza*

*Antônio Leonel dos Santos*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a educação em tempos de pandemia, COVID 19, principalmente a crise panorâmica vivenciada em escala global, afetando todos os ramos da sociedade, dentre eles a educação no que se refere a utilização da educação a distância como ferramenta para desenvolver o trabalho do professor e os desafios de sua prática pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A Ead é uma modalidade que surgiu para sanar o insucesso do ensino tradicional das instituições educacionais, patenteando uma nova maneira de ensinar e aprender, quebrando paradigmas diante do ensino tradicional, desenvolvendo tanto no professor quanto no educando o espírito criativo, motivação nas aulas, aprendizagem de forma prazerosa, responsabilidades e autonomia.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- A Educação a Distância (EaD) contribui para uma qualidade significativa no ensino e aprendizagem?

- As tecnologias favorecem um aprimoramento na prática pedagógica do professor e na aprendizagem dos educandos?

Daí a importância de refletir sobre os desafios e contribuições da prática pedagógica para o ensino e aprendizagem mediante a EaD.

O objetivo central deste estudo é, refletir sobre as condições educacionais em tempos de pandemia. Para alcançar os objetivos propostos neste artigo, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, embasada nos aportes teóricos que discutem sobre a importância da EaD, no ensino e aprendizagem nas instituições educacionais brasileiras. Tendo como aporte teórico as concepções de autores como: Alves, G. (2009), Alves, L. (2011), Bacha Filho (2003), Bittencourt (2020), Santos (2020), Brasil (2017), Maciel(2018), de Souto; Tenório, T.; Tenório, A. (2014), Drovot (1995), Freire (1996), Kosik (1995), Lévy (2010), Lombardi; Sanfelice (2007), Lopes; Farias (1996), Mészáros (2008), Moran(2011), Morin(2000), Perrenoud (2000), Piaget (1974), Vygotsky; Luria; Leontiev (1978 e 2010) e Vygotsky(1974 e 1978) e outros .

## 1 O CONTEXTO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

Iniciamos as discussões sobre o tema em questão com um questionamento pertinente: como podemos superar a pandemia do coronavírus e difundir uma educação sem perdermos a razão, e/ou até mesmo a sanidade em período de quarentena? No atual cenário de incertezas econômicas, políticas e sociais geradas pelo vírus que nos levou a quarentena por tempo indeterminado, onde o comércio, órgãos e departamentos públicos e privados, universidades e escolas tomaram como medidas de prevenção, fechar as portas. Apenas alguns serviços essenciais permaneceram em funcionamento e os veículos de comunicação a todo o momento mantém a população informada dos últimos acontecimentos.

Grandes fatalidades ocorreram na sociedade global, como: a peste negra, a gripe suína, espanhola, o ebola e outras; dentre estas, duas tiveram maior destaque, como a peste negra que fora considerada a mais mortal das epidemias por volta do século XIV e a espanhola ocorrida no início do século XX dizimou mais de 40 milhões de mortos de acordo com alguns pesquisadores. (ALVES, 2009).

Vivenciamos em pleno século XXI, pois FIOCRUZ (2020,p.7), que os casos de COVID 19, está crescendo no Brasil, “mas em velocidades distintas nos diversos estado”, onde, Estados e Municípios tomam medidas preventivas através da criação de Decretos para prevenir/conter a proliferação da doença, entretanto, alguns (grifo nosso) caminham na contramão da prevenção, desrespeitando as recomendações Organização Mundial da Saúde (OMS). Estamos vivendo um momento de instabilidade na nação, com medidas que buscam conter a proliferação da doença levantando um slogan “fica em casa”, entretanto, como podemos fazê-lo se muitas pessoas não possuem o mínimo de condições de subsistência para sequer fazer as três refeições.

Essas condições sociais remete-nos aos princípios do liberalismo, onde “o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado”. (LOMBARDI e SANFELICE, 2007, p. 7).

O liberalismo manifesta a liberdade do indivíduo mediante a a representação de seus direitos individuais como: direito a integridade da pessoa, direito a expressão do pensamento, direito a locomoção, direito a associação, direito a ação em busca da felicidade e o direito a propriedade. Sendo que dentre estes, discutiremos o ultimo que resguarda o direito a propriedade “[...] não implica que alguém tenha o dever de prover ao indivíduo os bens de que necessita ou que deseja: essa é uma responsabilidade exclusivamente sua”. (LOMBARDI e SANFELICE, 2007, p. 18).

Lombardi e Sanfelice (2007, p. 56), afirmam que sem o direito a “propriedade, os outros direitos ficam esvaziados e se eu não tenho o direito de propriedade sobre o fruto de meu trabalho os direitos à minha integridade pessoal, minha expressão, minha locomoção, minha associação com os outros e minha ação em busca da felicidade” ficam comprometidos.

Dentro dessa conjuntura há a educação que torna-se preponderante no processo de transformação social e discutí-la no momento de crise ou não, é essencial. A educação deve ser sempre contínua, permanente e se assim não o for, não é educação. É necessário defendermos a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e

alunos trabalharemos as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade justa e igualitária (MÉSZÁROS, 2008).

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar [...] (MORIN, 2000, p. 39).

De acordo com o autor, a educação deve desenvolver aptidões que possam estimular o intelecto do aluno para que formule questionamentos e encontre respostas às suas curiosidades em alguns momentos adormecidas. Entretanto, para que isso se torne realidade é necessário que tenhamos uma aprendizagem significativa para que possamos desenvolver conhecimentos com o auxílio da educação a distância mediante as orientações dos professores e a participação dos pais no acompanhamento de seus filhos em casa, pois aprendemos com a vida e para a vida e estamos sempre em processo de transformação. (MÉSZÁROS, 2008).

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DA EAD

Educação à Distância (EaD) é uma palavra de origem inglesa *distance education*, onde o sujeito se apodera das tecnologias existentes no seu ambiente para que o processo ensino e aprendizagem aconteça com sucesso, sendo mediada pelas tecnologias existentes. Pois Maciel (2018, p. 6), sublinha que os “ Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVAs), eses “espaços” virtuais ensejam uma educação mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação”. No contexto atual, a EaD surge como uma modalidade que viabiliza as formas distintas de ensinar e aprender, já que nela, o professor se torna tutor frente as tecnologias e a mediação, e o educando o aprendiz. Mas, para entendê-la, precisamos ficar atentos sobre o seu histórico, pois o Decreto n. 9.057/2017 sublinha que a Educação a Distância é:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

A EeD teve início nos séculos XVII e XIX, como uma nova maneira da arte de ensinar devido a revolução industrial; a primeira e segunda guerra mundial, as pandemias existentes nessa época: peste bubônica, varíola, gripe espanhola, cólera, gripe suína (H1N1), tuberculose, tifo, febre amarela, sarampo. Pois, Santos( 2020), no capítulo 1 de seu livro sublinha que,

As más condições higiênicas nos mercados chineses e os estranhos hábitos alimentares dos chineses (primitivismo insinuado) estariam na origem do mal. Subliminarmente, o público mundial era alertado para o perigo de a China, hoje a segunda economia do mundo, vir a dominar o mundo. Se a China era incapaz de prevenir tamanho dano para a saúde mundial e, além disso, de o superar eficazmente, como confiar na tecnologia do futuro proposta pela China? Mas terá o vírus nascido na China? A verdade é que, segundo a Organização Mundial de Saúde, a origem do vírus ainda não está determinada. (SANTOS, 2020. p.8).

De acordo com o contexto histórico, o marco inicial da EaD, foi o Professor Caubert Philips, que publicou na Gazeta de Boston em 1728 cartas para enfatizar o processo comunicativo de informação; através disso, houve uma necessidade mundial que a educação deveria mudar, já que o ensino tradicional neste contexto não estava atendendo as necessidades da sociedade. Pois Santos( 2020) afirma,

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo

ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.(SANTOS, 2020,p23).

De acordo com as palavras do autor, COVID 19, o modo de vida da sociedade se adaptarão ao novo estilo de vida que a pandemia proporcionará, principalmente na economia e educação. A EaD, em tempo de pandemia coronavírus, Alves (2011, p. 91) sublinha que, “a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo”, o autor evidencia que a educação a distância favorece oportunidades de acessibilidade que o ensino presencial não disponibiliza.

Em tempo de crise, a EaD é bem acolhida no Brasil pela maioria da população, proporcionando a sociedade uma nova maneira de ensinar e aprender, principalmente para as pessoas que não conseguem participar de um ensinamento presencial, devido a vivência rotineira. A EaD veio com o objetivo de sanar as deficiências da educação, e nesse período de pandemia, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional na atualização de conhecimentos de como utilizar as tecnologias no ensino e aprendizagem em frente a pandemia COVID19. Segundo os dados do IBGE(2019), pois só “79,9% dos brasileiros vivem em lares com internet, fixa ou móvel, isso evidencia que “ 166 milhões de brasileiros já tem acesso á rede” em seus lares.

Criar políticas públicas educacionais voltadas para esse contexto é essencial para que os direitos sejam garantidos, mas para que isso aconteça e não fique apenas como um documento para leitura, é necessário que aconteçam com exatidão, pois, para o aperfeiçoamento docente é necessário a apropriação de recursos tecnológicos, habilidades e competências para que os objetivos da EaD na pandemia COVID19, sejam alcançados.

A EaD é a metodologia mais adequada de imediato para sanar com as dificuldades encontradas pelos estudantes e professores, porém, muitas instituições educacionais, principalmente as públicas não propiciam um ateliê informatizado com a aquisição de um provedor de

internet para que educandos e professores realizem pesquisas e/ou até mesmo desenvolvam aulas diferenciadas com a utilização desse recurso. A escassez de cursos de formação continuada para professores voltadas para a EaD e a utilização dessas novas tecnologias de informação e comunicação são noticiadas em jornais, revistas de notícias e redes sociais, essa é uma realidade que presenciamos e muitos brasileiros vivem atualmente. Nesse contexto, Lévy (2010, p. 9) evidencia que “a formação contínua dos docentes é uma das aplicações mais evidentes dos métodos do aprendizado aberto e à distância”.

A EaD, é uma metodologia essencial ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do ensino e a aprendizagem dos educandos, proporcionando a democratização do ensino, possibilitando a inclusão e promovendo equidade quanto:

[...] à melhoria do sistema educativo para levar a educação para todos: Se esforços para a melhoria do sistema educativo devem centrar-se na ampliação das oportunidades de aprendizagem, a EaD é um possível instrumento para concretizar políticas de equidade que aumentem as oportunidades educativas de grupos tradicionalmente marginalizados e permitam a construção de uma sociedade em que todos os cidadãos compartilhem um patamar comum de conhecimento e códigos culturais atenuando a injusta exclusão social. (BACHA FILHO, 2003, p. 32).

A desigualdade social no Brasil permeia por todos níveis de ensino desde a educação básica ao ensino superior, onde vemos instituições educacionais de educação básica e ensino superior particulares que desenvolvem o ensino de uma qualidade significativa e diferenciada em relação ao ensino público. Percebe-se o investimento na educação pelo sistema governamental, porém, não da forma que atenda as devidas necessidades da sociedade brasileira no âmbito educacional, como: acesso aos meios tecnológicos completamente no espaço educacional, salas de informática com internet para auxiliar os professores na aprendizagem com qualidade dos educandos, aperfeiçoamento da prática pedagógica docente com formação continuada para trabalhar com a modalidade EaD; só assim todos os envolvidos terão seus

direitos garantidos, proporcionando e contribuindo para o exercício da cidadania.

Na EaD de acordo com o momento hodierno em que vivemos, a pandemia COVID19, há uma preocupação com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos; para que não haja prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. E, como proceder neste momento? A resposta a esse questionamento é a EaD, que vem quebrando paradigmas no ato de ensinar, com aulas virtuais que aproximam o professor dos recursos tecnológicos para efetuação do proceder do exercício da docência, pois a EaD apresenta algumas características, como: a autonomia do professor e do aluno, a comunicação entre ambos independente do local em que se encontram e o processo tecnológico, que é a ferramenta que os leva a busca do conhecimento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

### 3 APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL

A importância de se levar em conta as práticas pedagógicas relacionadas a modalidade de ensino EaD, ficou bastante evidente; posto que, no atual cenário epidemiológico, professores e alunos passam a vivenciar realidades que ainda não estavam inteiramente familiarizados a lidar. Por isso, devemos refletir sobre meios que contribuam para a aprendizagem desses alunos, levando em conta o diferente ambiente em que se encontram, haja vista, que o ambiente que lhes concerne ao respectivo momento, são os seus próprios lares; e seus auxiliares neste processo de aprendizagem, os próprios familiares. Portanto, deve-se buscar a valorização dos saberes daqueles que os cercam, tomando-os assim, como meio para que ocorra o aprendizado esperado, pois:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p.57).

Como muito bem ilustrada na fala de Vygotsky (1978), a aprendizagem pode ocorrer em qual quer situação, evidenciando assim, a possibilidade dessa aprendizagem acontecer nos mais variados contextos e níveis, que vão desde o interpsicológico e intrapsicológico, deixando expresso o fato da aprendizagem ser produto, ou melhor, resultado do processo das relações reais ocorrentes entre pessoas.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Vygotsky (1978), tomamos como premissa a visão de Drovot (1995), o qual, também afirma categoricamente que o processo de aprendizagem não está restrito ao ambiente escolar, podendo assim ocorrer nos mais variados contextos em que o aluno esteja inserido; logo, somos levados a refletir sobre o novo contexto criado pela pandemia e como a aprendizagem de determinados conteúdos educacionais/escolares estão sendo perpassados aos alunos, que agora se encontram impossibilitados de irem a escola.

Kosik (1995, p. 222), nos traz a visão da: “[...] determinação da existência como elaboração da realidade”. A realidade existente, produto da situação de isolamento social, cria impossibilidades do acesso desses alunos à escola; sendo assim, objeto a ser considerado. Se faz necessárias formulações de estratégias de ensino que proporcionem a aprendizagem, estratégias estas que podem estar vinculadas aos mais variados meios, dos quais, o EaD parece ser o mais viável para o momento.

Lopes & Faria (1996, p. 180), enfatizam que: “a EaD exige que o aluno tenha uma postura autônoma, entretanto ele não está só, pois conta com uma grande estrutura pedagógica e tecnológica (na maioria dos casos)”. Como mencionado, o ensino a distância possibilita a criatividade desses alunos por conta da autonomia por parte destes, e com a devida assistência de docentes qualificados e familiares que os auxiliem, há possibilidades de que se possa minimizar o impacto da pandemia nesse processo de ensino e aprendizagem.

Como a aprendizagem deve ocorrer de forma espontânea, livre e através de estímulos; o aluno deve se sentir à vontade para produzir, pesquisar e tirar suas próprias conclusões acerca de assuntos primários, no qual, o papel do professor e até mesmo dos pais seria de mediadores/auxiliadores do conhecimento, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. (FREIRE, 1996, p. 47).

Como bem exposto por Vygotsky (2010, p. 103), “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso”. É preciso para este momento, a utilização dos mais variados meios tecnológicos e metodológicos que sirvam como suporte para o auxílio nesse processo de aprendizagem do discente.

Ainda, levando em conta o isolamento social em que pais, irmãos, tios e avós se fazem mais presentes em seus lares, a reflexão sobre suas contribuições no modelo do processo de ensino que dele decorre, deve ser considerado, pois:

[...] a construção de conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz, - ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (MORAN, 2011, p. 14).

É evidente que nesse período de pandemia COVID19, em que o isolamento social é uma das medidas adotadas, a interação entre família-professor-aluno resulta na fusão de saberes que antes nem sempre eram privilegiados no modelo de ensino e aprendizado tradicional. Por isso, a necessidade de tutores qualificados que possam proporcionar condições de interações e trocas de saberes, e a valorização desses saberes produzidos decorrentes do isolamento social. Os professores “sendo eles parte integrante e ativa do processo educacional, os tutores necessitam desenvolver competências específicas como: tecnológicas, socioafetivas e pedagógicas.” (DE SOUTO; TENÓRIO; TENÓRIO, 2014, p. 38).

Piaget (1974), nos remete ao cuidado quanto a essa nova realidade de processo de aprendizagem resultante do isolamento social, posto que, é preciso que haja um certo equilíbrio entre os conteúdos, metodologia, e a atuação docente: “[...] a união das aprendizagens [...] e desses processos de equilíbrio” (PIAGET, 1974, p. 54). Portanto, é

preciso mais do que nunca, repensar nas práticas de ensino e nas práticas pedagógicas, coisas estas que a seção a seguir tratará.

## 4 DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO

No bojo das prementes ressignificações sociais impostas pela pandemia do novo COVID-19, o CIDH (2020), afirma “en virtud de los serios riesgos para la vida, salud e integridad personal... así como sus impactos de inmediato, mediano y largo plazo sobre las sociedades en general, y sobre las personas y grupos en situación de especial vulnerabilidad” (Resolução CIDH, 2020, p. 03). Recrudescedora de incertezas, medos e urgências nas mais diversas áreas, a educação, elemento indispensável no processo de formação da sociedade, não ficaria imune a essa nova ordem. Ela, obstaculizada, principalmente pela necessidade de isolamento social, é desafiada a transcender os lugares que culturalmente se convencionou como seus.

Notadamente, essa busca por ressignificar o universo da educação perpassa por algumas questões. Algumas delas, inclusive, relativas a sua *prática* (grifo nosso), cabendo-nos o seguinte questionamento: Nesse contexto de pandemia, como fica a prática pedagógica docente? Tentando responder a esse questionamento, recorreremos a autores como Philippe Perrenoud, Edgar Morin e Bittencourt. Sobre isso, Perrenoud (2000), alega que as formações contínuas, recebidas pelo professores, devem apresentar coerência com as mudanças do sistema educacional. A referida asserção torna oportuno o questionamento sobre o fazer docente, em função, principalmente do isolamento social imposto pela pandemia. Nesta perspectiva, esta obra tem como nascedouro a necessidade de se repensar o fazer pedagógico e suas possibilidades a partir da interdição de seu exercício em sala de aula, sem que isso seja acompanhado das mudanças educacionais aludidas pelo o autor.

Bittencourt (2020, p. 171), compara a necessidade de afastamento social à metáfora do porco-espinho e afirma que “se ficarmos demasiadamente próximos uns dos outros, nos incomodamos; se nos mantermos afastados, sentimos solidão. O meio termo está na distância

equilibrada”. Ao analisarmos a discussão do autor frente ao ensino, entenderemos a distância equilibrada como um espaço em que haja a possibilidade de comunicação e diálogo sem o contato físico, portanto, a distância equilibrada entre professor e aluno constitui-se pela internet, por meio de aplicativos, plataformas e redes sociais. Nesse contexto, o professor precisará de sua competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem, Perrenoud(2000), utilizando as novas tecnologias que exigirão um esforço maior, especialmente, daqueles profissionais que não estão familiarizados com essas tecnologias em sua sala de aula e em seu fazer pedagógico.

Cabe ao professor entender as demandas dos alunos nesta conjuntura de pandemia, para que a educação não tenha uma preocupação conteudista, mas reflexiva, educando para a vida e sensibilizando para os valores. Esse é o momento de ensinar empatia, de mostrar o valor da solidariedade, da cooperação e do diálogo.

Aluno, professor e família devem, conjuntamente, administrar a crise vivenciada, trocando experiências e ideias, ouvindo um ao outro, ajudando-se mutuamente. Dessa forma, pais e professores podem contribuir para manter o equilíbrio emocional o pedagógico do aluno. Os pais, ao descobirem que são parte indissociada do processo de ensino de seus filhos, podem ser mais colaborativos, cabendo ao professor valorizar o conhecimento advindo da esfera doméstica.

Edgar Morin (2000,p.67) afirma que “o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes”. Para nós hoje, a pandemia, embora de forma desagradável, mostra como o pensamento de Morin permanece atual e coerente. Esse vírus que surgiu na China está interferindo na sociedade em escala global e mesmo aquelas localidades em que ainda não existem casos confirmados, sofrem as consequências com isolamento, desabastecimento, medo e etc.

Morin (2000) nos convida a refletir sobre a condição humana, sobre a consciência terrena e alerta que devemos educar para compreensão humana. Disso entendemos que suscitar nos alunos a reflexão sobre sua própria existência se constitui, por excelência, no fazer pedagógico mais essencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, considera-se que o estudo ampliou nossa compreensão sobre as condições educacionais neste contexto de pandemia, levando-nos a refletir sobre questões essenciais. Vimos que a educação escolar não sendo mais possível na forma presencial, tem que ser conduzida por outros meios e os meios mais adequados são os tecnológicos, podendo alcançar o aluno utilizando várias ferramentas (redes sociais, programas, plataformas etc.). Porém, acreditamos que há uma fragilização do ensino com o uso das tecnologias e essa fragilização advém da disparidade social, haja vista, que nem todas as famílias dispõem de acesso aos meios tecnológicos adequados para que se faça o ensino a distância, deixando uma gama de alunos fora do processo, aprofundando mais o abismo, ou seja, a utilização das tecnologias nesse período para ensinar, se configura como uma alternativa viável, ao mesmo tempo, pode alargar ainda mais a exclusão educacional, já existente no país.

Nesse aspecto, a literatura consultada, mostrou-se que o professor tem um papel importante a desempenhar, pois mais que uma preocupação conteudista, este deve ter um olhar amplo sobre os contextos de cada época vivenciada, de modo que perceba como o aluno estará inserido nesse espaço, além disso, ele necessita estar antenado com as novas tecnologias existentes. Daí a importância do professor passar por formações contínuas, contando para isso com a prontidão do Estado.

E finalmente, Morin (2000), Santos(2020), FIOCRUZ (2020) e IBGE(2019), ao falar sobre a condição humana, adverte sobre a importância de se fazer uma reforma do pensamento, portanto, embora esta obra tenha sido escrita a duas décadas, ajuda a refletir o que se vivencia atualmente. Cobrando um patamar de auto de reflexão, revelando nossa indissociabilidade com a biosfera, ou seja, estamos intimamente relacionados com a esfera da vida. A vida é um todo, a vida é relação e nessa teia de relações a educação tem um papel importantíssimo; o papel de levar a humanidade a refletir sobre suas práticas. A grande pátria terrena e seus habitantes humanos estão ameaçados, amedrontados e trancados em suas “torres”. Atentos as disparidades sócias educacionais do país, as novas tecnologias podem contribuir com o ensino e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gabrielle Werenicz. Um novo cotidiano na cidade: a gripe espanhola e a mobilização de auxílio aos infectados (Porto Alegre, 1918). In: **II Congresso Internacional UFES / Université de Paris-Est, XVII Simpósio de História da UFES: Cidade, Cotidiano e Poder / La ville, le quotidien et le pouvoir**, 2009.
- ALVES, Lucinéia. **Educação à distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.
- BACHA FILHO, T. **Educação a distância, sistemas de ensino e territorialidade**. In: FRAGALE FILHO, R.. Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.27-42.
- BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, 2020, n. 19, p. 168-178. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827>
- BRASIL. **Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CIDH.**Pandemia y Derechos Humanos en las Américas**. Resolución 1/2020.
- DE SOUTO, Elizete Ventura; TENÓRIO, Thais; TENÓRIO, André. **Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância**. EaD em FOCO, V. 4, n. 1, 2014.
- DROVET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

- FIOCRUZ. **Boletim Co Vida População Pandemia de COVID-19: Fortalecer o Sistema de Saúde para Proteger**. EDIÇÃO: 04, 26/04/2020. Disponível: <http://covid19br.org/>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE-2019. <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/06/ibge-357-dos-brasileiros-vive-sem-esgoto-mas-799-ja-tem-acesso-a-internet>.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura**, 2010. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>. Acesso em: 19 abr. 202
- LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. – (Coleção Educação Contemporânea)
- LOPES, E. M. T.& FARIAS, Filho. **Perspectivas históricas da educação**. São paulo: Ática, 1996.
- MACIEL, Cristiano. **Educação a distância: Ambiente virtuais de aprendizagem**. (Organizador). -Cuiabá: EdUFMT, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares, 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Rev. Téc. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **La prise de conscience**. Paris: PUF, 1974. [A Tomada de Consciência. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974.

SANTOS, de S.B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Ed. Almedina, Coimbra, 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 Ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

# CRISE ECONÔMICA CAUSADA PELA PANDEMIA DA COVID-19 E A POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DO VALOR DAS MENSALIDADES ESCOLARES

*Priscilla de Oliveira Paula*

## 1. Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus alterou de forma significativa o contexto social de toda a sociedade mundial. De uma forma extremamente abrupta e necessária para conter o avanço da doença, medidas drásticas de isolamento social foram impostas a todos, resultando no fechamento temporário do comércio, escolas, academias, bares, restaurantes e de qualquer outro tipo de local de convivência social.

O isolamento social imposto pelas autoridades governamentais e de saúde como medida de prevenção impôs a todos uma nova realidade, e com ela, a necessidade de encontrar novas formas de se relacionar, seja nas relações pessoais e familiares, seja nas relações comerciais. Para aqueles que detêm atividades econômicas impactadas diretamente pela quarentena, descobrir novas formas de negócio tornou-se medida fundamental para sobrevivência de sua atividade lucrativa e manutenção de seu negócio. Empresas fornecedoras de bens de consumo e prestadores de serviços estão diante de um grande desafio: adaptar-se aos novos tempos para continuar fornecendo bens e serviços à sociedade, e com isso garantir a sobrevivência no mercado de consumo.

No campo da educação os impactos também foram sentidos de forma extrema, uma vez que as aulas presenciais tiveram que ser suspensas de forma imediata, tão logo as medidas de isolamento foram aplicadas. Com isso, as instituições de ensino fecharam suas portas temporariamente e o ensino presencial foi substituído pelo ensino à distância, com utilização de meios e tecnologias de informação e co-

municipação distintas do modelo presencial, conforme estabelecido na Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MESQUITA, 2020, p. 1).

Atualmente, o conteúdo educacional está sendo transmitido aos alunos através da internet, até que a normalidade seja reestabelecida e as aulas voltem a ser presenciais. A alteração na prestação do contrato foi feita de forma alheia à vontade das partes e por motivo de força maior, qual seja, saúde pública e preservação da vida humana. Diante do alto número de mortes e considerando que, até o presente momento, não há vacinas disponíveis ou cura para a doença causada pelo novo coronavírus, o isolamento social mostra ser a única medida existente capaz de conter o avanço da pandemia e evitar mais vítimas fatais. Para se ter uma ideia da gravidade da doença, informe-se que na data de 10/05/2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS divulgou que foram confirmados no mundo 3.917.366 casos da doença e 274.361 mortes<sup>5</sup>.

No Brasil a situação também é bastante crítica e preocupante. Até a data de 09/05/2020, o país tinha 155.939 casos confirmados da doença e 10.627 mortes decorrentes da doença<sup>6</sup>. Os números alarmantes colocaram o Brasil na lista dos 06 (seis) países que ultrapassaram o índice de 10.000 (dez mil) mortes pela COVID-19, atrás apenas de França, Espanha, Itália, Reino Unido e Estados Unidos<sup>7</sup>.

A realidade assustadora traduzida em números demonstra que o isolamento social é necessário. Até que a ciência em conjunto com a medicina descubra uma cura ou outra forma de se evitar o contágio,

---

5 Informação retirada do site da Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS Brasil. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)>. Acesso em: 10 mai. 2020.

6 Informação retirada do site do jornal Correio Braziliense Brasil. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/05/09/interna-brasil,853111/covid-19-brasil-ultrapassa-10-mil-mortes-com-155-939-casos-confirmad.shtml>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

7 Informação retirada do site do jornal Globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/09/brasil-entra-na-lista-dos-6-paises-que-ultrapassaram-a-barreira-dos-10-mil-mortos-por-covid-19-veja-comparativo.ghtml>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

todos deverão permanecer nas suas casas. Por tal razão, todos devem adaptar-se a situação, o que inclui encontrar estratégias de manutenção de suas atividades, principalmente as estudantis.

As aulas com transmissão online não permitem a mesma interação professor-aluno e o convívio social com os colegas de turma, ferramentas de extrema relevância para o desenvolvimento da sociabilidade, mas, neste momento, se apresenta como única alternativa para evitar que os alunos sejam prejudicados em seus estudos e por consequência percam o ano letivo (CARPENA, 2020, p. 2).

Nesse contexto, escolas de ensino básico e técnico e universidades em todo o país se adequaram para continuar oferecendo suas atividades estudantis aos seus alunos, através do uso de plataformas digitais, tendo a internet como uma grande aliada. Atualmente, a maioria dos estudantes estão tendo suas aulas regularmente na modalidade à distância, no conforto e segurança de seus lares (MESQUITA, 2020, p. 1).

Observa-se que a modalidade de educação a distância é diversa daquela inicialmente contratada pelas partes, qual seja, presencial. Entretanto, no cenário atual, essa é a forma mais segura dos alunos continuarem seus estudos, até que os riscos a saúde causados pelo novo coronavírus sejam eliminados e a rotina acadêmica volte a sua normalidade (MESQUITA, 2020, p. 1).

Este novo cenário traz a tona discussões sobre a possibilidade de redução do valor das mensalidades escolares, já que, em princípio, os custos provenientes da utilização e manutenção dos seus espaços, como por exemplo, consumo de energia elétrica e água, alimentação de funcionários e alunos, material de limpeza e higiene, dentre outros, estão reduzidos neste momento.

A temática mostra-se bastante controversa, com argumentos jurídicos e sociais tanto para manutenção do valor das mensalidades, como para redução de modo impositivo destas prestações. É justamente essa controvérsia que será objeto de estudo deste trabalho: se é possível ou não a redução do valor das mensalidades e caso seja permitido, de que forma deve ser feita, com intervenção obrigatória ou não do Estado e seu impacto na relação contratual com objetivo de prestação de serviços educacionais.

Cumpra informar que neste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva com o método indutivo, com fundamento nos projetos de lei apresentados sobre o tema e legislação brasileira já existente, para fins de produção deste artigo.

## 2. Poder legislativo do Estado e intervenção na controvérsia sobre redução das mensalidades escolares

Como já dito linhas acima, o tema é de extrema relevância atual e já é objeto de projeto de lei em trâmite no âmbito federal e em diversos estados-membros. Em uma busca rápida na internet, encontra-se diversas notícias de entes municipais que dispõe de projetos de lei versando sobre a redução do valor das mensalidades escolares por conta da pandemia do coronavírus.

No âmbito da União, na Câmara dos Deputados está em trâmite o Projeto de Lei nº 1119/2020 de autoria da deputada federal Clarissa Garotinho – PROS/RJ, que obriga as instituições de ensino fundamental e médio da rede privada a reduzirem suas mensalidades, em, no mínimo, 30% (trinta por cento) enquanto persistir à suspensão presencial das aulas em razão da COVID-19<sup>8</sup>. Também está em trâmite na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 1108/2020 de autoria coletiva dos deputados federais Felipe Carreras, Denis Bezerra, Cássio Coelho Andrade, Danilo Cabral, Luciano Ducci e Camilo Capiberibe, todos do PSB, que autoriza a renegociação dos valores contratuais entre as instituições de ensino da educação básica e os alunos e seus responsáveis, no período de isolamento social durante a pandemia do coronavírus, cujos percentuais não poderão ser inferior a 20% (vinte por cento) e superior a 30% (trinta por cento)<sup>9</sup>.

---

8 Informação retirada do site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242195>>. Acesso em 01 mai. 2020.

9 Informação retirada do site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242169>>. Acesso em 01 mai. 2020.

Nota-se que o primeiro projeto de lei é mais rigoroso e não admite negociação entre as partes, amparando-se na intervenção estatal como melhor solução, ao contrário do segundo que é flexível nos percentuais a serem aplicados (ainda que tenha fixado limites mínimo e máximo de desconto) e prioriza a conciliação direta entre os contratantes.

Já no Senado Federal está em trâmite o Projeto de Lei nº 1163/2020 de autoria do senador Rogério Carvalho – PT/SE, que dispõe sobre a redução de 30% (trinta por cento) no valor das mensalidades das instituições de ensino fundamental, médio e superior da rede privada, cujo funcionamento esteja suspenso em razão da emergência de saúde pública causada pela COVID-19<sup>10</sup>. Verifica-se que neste projeto de lei foram incluídas as instituições de ensino superior, que, logicamente, também estão sofrendo os efeitos catastróficos causados pelas regras de isolamento social.

Cabe afirmar que até a data de apresentação deste trabalho, todos os projetos de lei acima referidos estavam em trâmite em suas respectivas casas. Logo, não há que se falar na existência de lei federal disciplinando especificamente sobre a possibilidade ou não de redução das mensalidades escolares durante a situação de emergência do coronavírus.

No mês de abril de 2020 os estados do Pará<sup>11</sup> e do Maranhão<sup>12</sup>, respectivamente, aprovaram projeto de lei que determinam a redução de 30% (trinta por cento) do valor das mensalidades escolares da rede particular, enquanto durar as medidas de isolamento social. Os estados do Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Paraná e o Distrito Federal também seguem com projetos de lei em trâmite sobre o assunto<sup>13</sup>.

---

10 Informação retirada do site do Senado Federal. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141293>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

11 Informação retirada do site do Globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/para/noticia/2020/04/08/alepa-aprova-projeto-de-lei-que-preve-reducao-de-30percent-no-valor-de-mensalidades-escolares-no-estado.ghtm>>. Acesso em 29 abr. 2020.

12 Informação retirada do site do Globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/27/assembleia-aprova-projeto-que-reduz-em-ate-30percent-mensalidades-de-instituicoes-privadas-de-ensino.ghtml>>. Acesso em 29 abr. 2020.

13 Informação retirada do site do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/onze-estados-tem-projetos-para-obrigar>>.

Observa-se que diversos entes federados possuem projetos legislativos visando regulamentar a temática da redução do valor das mensalidades escolares em razão da emergência de saúde decorrente da COVID-19. Entretanto, a pergunta que fica é: quem possui competência para determinar a redução ou não das mensalidades estudantis? União somente? Ou será que os estados-membros, assim como a União, possuem competência também para decidir sobre a questão?

O artigo 22, inciso I da Constituição Federal de 1988, determina que compete privativamente a União legislar sobre matéria de direito civil. O contrato de prestação de serviços educacionais estabelecido entre as partes é regido pelo direito civil, logo, é imperioso afirmar que compete a União legislar sobre regras pertinentes a este, inclusive sobre a possibilidade ou não de reduzir o valor das mensalidades por conta da pandemia atual (MESQUITA, 2020, p. 01)

Assim, convém afirmar que os projetos de lei de autoria dos estados membros em trâmite ou aprovados sobre o tema, padecem de flagrante inconstitucionalidade material, e como tal não podem ser utilizados como justificativa legal para impor as instituições estudantis a redução ou até mesmo a suspensão das mensalidades, em razão da usurpação de competência legislativa, salvo se a União, mediante lei complementar específica, autorizar os estados-membros a legislar sobre a matéria, o que ainda não foi feito (LENZA, 2018, p. 433) . Os projetos de lei estaduais, aprovados ou não, são inconstitucionais, e como tal não merecem atenção na presente controvérsia sobre a redução das mensalidades, tampouco podem ser utilizados como instrumento de imposição para obrigar as instituições de ensino a reduzir o valor das mensalidades.

Contudo, conforme já dito linhas acima, há projetos de lei no âmbito federal em andamento regulamentando a redução das mensalidades escolares por conta da situação emergencial do coronavírus, e, caso algum destes projetos venha a ser aprovado e promulgado, haverá lei federal disciplinando o assunto, lei esta que estará coberta pelo manto da legitimidade e constitucionalidade, porquanto, deverá ser observada e cumprida por todos.

Porém, ainda sim, cabe tecer alguns comentários sobre os impactos sociais e jurídicos de norma legal federal determinando a redução do valor das mensalidades, pois a simples promulgação de lei ordinária disciplinando a obrigação das instituições de ensino a efetuar o desconto das mensalidades neste momento, não se mostra solução eficaz para eliminar as controvérsias acerca do tema, em razão de princípios que vigoram no ordenamento jurídico brasileiro.

### 3. Manutenção dos contratos de prestação dos serviços educacionais durante a pandemia da COVID-19 e a obrigação das partes de observarem a boa-fé

O contrato de prestação de serviços educacionais é regido por diversos princípios, dentre eles o da boa-fé. O princípio da boa fé está inserido no artigo 422 do Código Civil de 2002, o qual leciona que os contratantes são obrigados a guardar a boa fé na conclusão e na execução do contrato. Nota-se que a boa-fé é um preceito de ordem pública e está vinculado diretamente a tutela da pessoa humana, servindo de bússola para a conduta e ação humana esperada no decorrer da relação contratual. (LEITE, 2006, p. 2).

A boa-fé, no âmbito da relação contratual, está ligada a ideia de cumprimento das convenções celebradas entre as partes, ou seja, de que a palavra dada será cumprida regularmente. O princípio da boa-fé objetiva é considerado o mais relevante no direito privado, tendo vinculação com o princípio da solidariedade disposto no artigo 3º, inciso I da Constituição Federal de 1988 (SILVA; MATOS, 2015, p. 1568).

Alunos, pais e responsáveis, instituições escolares e órgãos governamentais não tinham condições de prever que a população seria gravemente afetada por uma doença contagiosa de grande letalidade, tampouco que a relação contratual sofreria impactos e alterações profundas, haja vista que todos estavam agindo de boa-fé e lealdade em seus papéis contratuais. Todas as partes envolvidas nessa relação, cada uma no limite de suas atuações, tinham um mínimo de previsão de planejamento de suas ações voltadas para a educação para o decorrer deste ano. Nesta perspectiva, é imperioso lembrar que as escolas,

cursos educacionais e faculdades também já tinham seu planejamento anual formulado, o que inclui custos, despesas e receita (SANTOS, 2020, p. 1).

Aliás, é importante mencionar que as instituições de ensino privado cobram um valor anual pela prestação dos serviços educacionais, englobando custo com pagamento de funcionários, manutenção de suas instalações e demais despesas ordinárias. Este valor, na imensa maioria das vezes, é parcelado e pago pelos contratantes em 12 parcelas iguais, mensais e sucessivas, tornando-se assim as conhecidas mensalidades escolares (SANTOS, 2020, p. 1).

Logo, impor às instituições de ensino de forma incisiva a obrigação de reduzir o valor das mensalidades, sem um diálogo anterior, talvez não seja a melhor saída, haja vista que o contrato, na maioria das vezes, continua em execução, através das aulas online. Ressalte-se que o corpo docente e administrativo das instituições escolares continua trabalhando, e em algumas situações pode ocorrer até mesmo o aumento do volume de trabalho e da carga horária, uma vez que os profissionais precisam se adaptar à nova rotina e tarefas, fato que requer modificação do plano de trabalho e uso de novas ferramentas educacionais. Além disso, o salário destes profissionais não deve ser reduzido em hipótese alguma, sob pena de ferir a dignidade humana destes profissionais e desvalorizar um ofício de tamanha relevância. É oportuno mencionar também que algumas instituições tiveram que investir em novas tecnologias, para fins de oferecimento do conteúdo escolar online, o que impõe gastos financeiros não planejados (SANTOS, 2020, p. 2).

Todavia, deve ser lembrado e jamais ignorado que os alunos e seus responsáveis também estão enfrentando problemas financeiros neste período, em razão da imprevisibilidade que se abateu na relação contratual, e como tal, a redução do valor das mensalidades demonstra ser uma medida eficaz e justa para assegurar que os alunos continuem seus estudos e que não sejam prejudicados. Exigir dos pais o pagamento integral das mensalidades, frente a um contrato que não está sendo executado na forma em que foi inicialmente contratado também é contrário a boa-fé. O próprio artigo 6º, inciso V, do Código de Defesa do Consumidor determina que é direito básico do consumidor a modificação das cláusulas contratuais em razão de fatos supervenien-

tes que as tornem excessivamente onerosas (CARPENA, 2020, p. 1). Verifica-se a existência de um impasse que clama por resolução que respeite o equilíbrio contratual entre as partes e a lealdade na execução do contrato.

Aliás, ratifique-se que o Código de Defesa do Consumidor é norma de ordem pública e de interesse social, conforme dispõe o artigo 1º do referido código, devendo ser observado no decorrer da relação contratual. Dentre outras disposições, o Código de Defesa do Consumidor fixa que o consumidor poderá solicitar revisão contratual (art. 47, CDC) para afastar uma cláusula abusiva, ambígua, onerosa ou confusa, haja vista que a interpretação do contrato deve ser feita de forma favorável ao consumidor, parte mais frágil da relação consumerista (TARTUCE, 2004, p. 3).

O contrato de serviços educacionais se enquadra nas relações de consumo, e por tal razão deve observar as determinações contidas no Código de Defesa do Consumidor, que dispõe expressamente sobre a teoria da imprevisão e a possibilidade de revisão do contrato para fins de restabelecimento do equilíbrio entre as partes (TARTUCE, 2004, p. 3). A teoria da imprevisão permite a resolução antecipada do contrato ou sua alteração, diante de situação que torne o cumprimento de suas cláusulas excessivamente onerosa, fato ocorrido no cenário atual diante da pandemia e suas medidas de enfrentamento (Leite, 2020, p. 2).

Assim, em harmonia com o princípio da equidade contratual e da socialização do direito, pais, alunos e responsáveis tem o direito a revisão do valor das mensalidades escolares e sua conseqüente redução, eis que foram acometidos pela situação imprevisível gerada pela pandemia da COVID-19 que reflete diretamente capacidade econômica, uma vez que são consumidores e ocupam a parte mais frágil da relação consumerista ora em comento.

O impacto econômico, político, social e cultural causado pela pandemia do novo coronavírus é tremendamente prejudicial para todos os indivíduos, independentemente da idade, classe social, gênero, religião, raça, sexo, profissão ou qualquer outro tipo de distinção. Todos sem exceção foram afetados de alguma forma, portanto o momento é de união humana, de modo que o diálogo seja promovido e incentivado, a fim de encontrar soluções equilibradas e benéficas para

todos. Essa ideia de cooperação também se aplica para os contratos educacionais e seus envolvidos: pais, alunos, responsáveis, professores, instituições, corpo administrativo e governo.

Desta forma, com base (também) no princípio da boa-fé, a renegociação do valor das mensalidades escolares neste momento de crise é providência essencial para sobrevivência das instituições, manutenção dos salários de seus funcionários e garantia dos alunos de que seus direitos fundamentais de acesso a escola serão preservados, porquanto a renegociação do valor das mensalidades deve ser feita sim, desde que seja realizada diretamente entre as partes envolvidas, de modo que possam negociar livremente sobre percentual a ser aplicado, possibilidade de suspensão do pagamento até o término do isolamento social, ou até mesmo concessão de descontos para o futuro. Os contratantes devem ter autonomia e liberdade para debater diretamente sobre o assunto, haja vista que são as partes envolvidas e diretamente afetadas.

Ademais, cabe lembrar que os projetos de lei que, em sua grande maioria, estabelecem o percentual de 30% (trinta por cento) a ser utilizado para fins de redução, em alguns casos, pode não ser o ideal, em razão da realidade vivida pela parte e suas dificuldades pessoais sentidas. Há dois argumentos que fundamentam esta afirmativa: o primeiro é que a adversidade financeira enfrentada pelos alunos e seus responsáveis pode ser muito grande, e 30% (trinta por cento) de desconto pode não ser suficiente para assegurar o pagamento da mensalidade, o segundo e último relaciona-se com as instituições, eis que deve ser considerado que cada uma possui despesas, receitas, número de funcionários e alunos e estrutura distintas umas das outras, e por isso a imposição impessoal de um percentual mediante lei, sem uma análise contábil prévia pode ser desastroso e comprometer a sobrevivência da instituição, colocando em risco o emprego de diversos profissionais (RACHID, 2020, p. 2).

Sendo assim, é notório que a redução do valor das mensalidades escolares neste período de crise é possível e até recomendado, entretanto, é interessante e mais vantajoso que esta negociação seja realizada diretamente entre as partes do contrato, e de preferência de forma individual, de maneira que cada caso seja apreciado de forma criteriosa, mediante análise de suas especificidades (MESQUITA, 2020, p 2).

Há quem defenda que essa negociação não pode ser feita de forma individualizada, e sim coletiva, por meio de representantes de pais e alunos, em negociação direta com as instituições, os quais defenderiam a construção de um acordo coletivo válido para todos, com disposições e regras aplicadas de forma geral, incluindo eventual percentual de desconto, a fim de evitar casuísmos subjetivos e possíveis abusos (CARPENA, 2020, p. 2).

Ressalte-se que há entendimento que se as instituições escolares estão oferecendo as aulas online, as mensalidades não devem ser reduzidas, uma vez que o serviço está sendo prestado, ainda que de forma diversa do contratado, cujo motivo é de força maior e alheio a vontade dos contratantes (SANTOS, 2020, p. 1). Cabe ressaltar que as aulas presenciais são distintas das aulas online em todos os seus detalhes, e é dever das instituições manter o padrão de qualidade das aulas referente a transmissão de conteúdo.

Contudo, deve ser lembrado que nem todos os alunos possuem acesso à internet, ou dispõem de tecnologia necessária para acompanhar as aulas nas plataformas digitais que estão sendo oferecidas. Apesar da sociedade viver na era digital, é sabido que existem pessoas que não tem condições de ter um tablet, computador ou celular, e esta também pode ser a realidade crítica de um discente. Estes alunos serão excluídos do processo ensino-aprendizagem e isso não pode ser admitido. Assim, entende-se que cabe à escola disponibilizar recursos e ferramentas digitais necessárias para este aluno, a fim de que possa dar continuidade a seus estudos e não seja prejudicado por essa situação extrema (CARPENA, 2020, p. 3).

Saliente-se que os valores cobrados pelas instituições de ensino a título de transporte, alimentação, academia, passeios ou qualquer outra atividade extra, que não seja compatível com transmissão de conteúdo escolar, não podem ser cobrados neste período de suspensão das aulas presenciais. Se por ventura já tenham sido pagos, deverá ser aplicado um desconto nas mensalidades subsequentes.

Ponto que deve ser ratificado é que até o momento não há lei federal impondo as escolas e demais instituições de ensino a obrigação de reduzir suas mensalidades, é importante que isto seja lembrado, salvo se for promulgada norma legal determinando tal conduta. Mas, mes-

mo com ausência legislativa observa-se esforços governamentais, no âmbito do poder executivo, através de seus órgãos de fiscalização, para encontrar meios de impor tal dever as instituições.

O PROCON de Minas Gerais divulgou uma nota técnica contendo determinação que as instituições escolares concedam descontos nas mensalidades, e nas últimas semanas, o PROCON de São Paulo publicou diretriz afirmando que as instituições de ensino deverão oferecer desconto nas mensalidades, sob pena de abertura de processo administrativo para fins de aplicação de multa administrativa em razão do descumprimento da orientação (JACKSON, 2020, p. 1).

O PROCON do estado do Rio de Janeiro notificou quatro instituições de ensino superior para prestarem esclarecimentos e apresentarem suas planilhas de custo operacional neste período de suspensão das aulas. As universidades notificadas são: UNIGRANRIO, Estácio de Sá, Veiga de Almeida e Cândido Mendes. O site da entidade informa que até a data de 28 de abril de 2020, a órgão de defesa já tinha recebido 514 (quinhentos e quatorze) pleitos relacionados a universidades, sendo uma grande parte voltada para concessão de descontos. Diz ainda, que a maioria das demandas são do curso de medicina, onde há uma grande concentração de aulas práticas, formato inadequado para modalidade de ensino a distância<sup>14</sup>.

Em que pese o brilhante e reconhecido trabalho dos órgãos de defesa do consumidor espalhados pelo país, a bem da verdade regulamentações desse tipo não possuem força cogente de lei. Entretanto, o PROCON possui atuação de órgão de fiscalização, decorrente do poder de polícia do Estado, o que significa afirmar que poderá sim aplicar multa administrativa em caso de descumprimento de suas determinações. Cumpre lembrar que poder de polícia é um dos poderes da administração pública, cuja função é condicionar e limitar as atividades e direitos individuais em benefício da coletividade e do interesse público (COSTA, 2018, p. 2).

Ademais, vê-se que tais regulamentos somados aos diversos projetos de lei em andamento demonstram uma forte tendência crescente em todo país de impor a todo custo, que as instituições de ensino pri-

---

14 Informação retirada do site do PROCON-RJ. Disponível em: <<http://www.procon.rj.gov.br/index.php/publicacao/detalhar/4478>>. Acesso em 06 mai. 2020.

vado pratiquem a redução do valor das mensalidades escolares durante a emergência provocada pela pandemia do coronavírus, sem que seja feito um estudo individual e prévio de cada instituição e sua realidade.

Porém, esta prática pode contrariar o direito de liberdade econômica, estabelecido na Lei nº 13.874 de 20 de setembro de 2019, lei recente que possui como escopo garantir o livre mercado. O artigo 2º da Lei nº 13.784/2020 destaca os seguintes princípios que regem a liberdade econômica: liberdade como uma garantia no exercício de atividades econômicas, boa-fé particular perante o poder público, intervenção subsidiária e excepcional do Estado sobre o exercício das atividades econômicas e o reconhecimento da vulnerabilidade do particular perante o Estado (JACKSON, 2020, p. 1).

O artigo 3º, inciso V da Lei nº 13.784/2019 afirma que as empresas gozam de presunção de boa-fé nos atos praticados no exercício da atividade econômica, por conseguinte, qualquer determinação legislativa ou administrativa oriunda do Estado ou de seus órgãos administrativos no sentido de forçar as escolas particulares a reduzir o valor de suas mensalidades sem uma análise prévia de cada caso é, intrinsecamente, considerar que todas (sem exceção) estão imbuídas de má-fé durante a pandemia no que tange ao valor das mensalidades praticado (JACKSON, 2020, p. 2). Vale dizer que este entendimento contradiz as disposições contidas na Lei nº 13.784/2019 e no artigo 422 do Código Civil de 2002, que dispõe de forma expressa sobre o princípio da boa-fé objetiva nas relações contratuais.

Como é sabido, o princípio da boa-fé objetiva é um dos princípios fundamentais do direito privado. Este princípio conduz o padrão ético de conduta que os contratantes devem observar durante todo o contrato. Logo, afirmar se um contratante agiu ou não de má-fé, ou seja, se foi desleal, depende de análise prévia do seu comportamento perante o outro contratante. A boa-fé se presume sempre existente, logo a má fé, para restar configurada, depende de prova (MODENESI, 2010, p. 332). Essa observação é importante para lembrar que o fato das instituições escolares não aplicarem diretamente os descontos sobre o valor das mensalidades, independentemente de lei ou ato administrativo, não caracteriza má fé ou abuso de direito, sendo possível que a instituição já esteja funcionando no limite de sua saúde financeira.

Cada caso deve ser analisado de forma específica e individual, sob pena de injustiças.

No dia 13 de abril de 2020, a Comissão de Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, realizou audiência pública virtual sobre os procedimentos adotados pelas instituições estudantis da rede privada no período da pandemia. A audiência foi presidida pelo deputado estadual Waldeck Carneiro – PT/RJ e seu escopo era encontrar solução que melhor atenda as famílias e seus alunos e as instituições de ensino neste período de crise<sup>15</sup>. Nota-se que a medida é louvável e digna de congratulações, haja vista que ouviu diretamente as partes envolvidas para fins de adoção de medidas equilibradas que atendam o interesse de todos, e que leva em consideração que todos os personagens estão de boa-fé para uma melhor solução.

#### 4. Conclusão

Percebe-se que o tema estudado possui diversos questionamentos. Percebe-se também a existência de argumentos jurídicos e sociais que defendem ambas as posições: seja no sentido de reduzir as mensalidades, seja no de manter inalterado o valor destas. Em um cenário com tantas dúvidas, é natural que seja questionada a posição das Cortes superiores sobre o assunto. Por enquanto, não há decisões judiciais proferidas pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Superior Tribunal de Justiça sobre a questão. Decisões judiciais isoladas, proferidas pelos Tribunais de Justiça dos estados e do Distrito Federal não foram pesquisadas, haja vista que não possuem condições de produzir efeitos coletivos.

O presente trabalho defende que a renegociação do valor das mensalidades escolares durante este período crítico e sem precedente, seja feito diretamente entre as partes envolvidas, sendo indiferente se esta negociação será feita de forma coletiva ou individual, pois somente desta forma os personagens envolvidos terão seus direitos e interesses preservados, e os abusos praticados deverão ser apreciados pelo poder judiciário, com punição dos responsáveis na proporção de suas condu-

---

15 Informação retirada do site da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro – ALERJ. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/48563>>. Acesso em 07 mai. 2020.

tas. O momento é de incentivar a solidariedade humana, pois somente com a união dos indivíduos será possível enfrentar os problemas e consequências decorrentes da pandemia da COVID-19 e sobreviver a ela, com a confiança de que esta fase será superada e que a sociedade ressurgirá mais unida, justa, solidária e fraterna com o próximo.

## Referências:

BRASIL. **Câmara dos Deputados Federais**. Projeto de lei nº 1108/2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242169>>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL. **Câmara dos Deputados Federais**. Projeto de lei nº 1119/2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242195> >. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 30 abr. 2020.

CARPENA, Heloisa. **As escolas, o novo coronavírus e a velha revisão contratual**. Consultor Jurídico, 2020. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2020-abr-15/garantias-consumo-escolas-coronavirus-velha-revisao-contratual>>. Acesso em 04 mai. 2020.

COSTA, Maximiliano Calian da. **Uma abordagem do interesse de agir do Estado em busca da supremacia do interesse coletivo em detrimento do individual**. Jus, 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/66139/poder-de-policia>>. Acesso em 09 mai. 2020.

JACKSON, Yuri. **A liberdade econômica das instituições de ensino no Brasil está sob ameaça**. Jusbrasil, 2020. Disponível em: <<https://yurijackson.jusbrasil.com.br/artigos/842693923/a-liberdade-economica-das-instituicoes>>.

-de-ensino-no-brasil-esta-sob-ameaca?ref=serp>. Acesso em 09 mai. 2020.

LEITE, Gisele. **Roteiro sobre o princípio da boa-fé objetiva**. Boletim Jurídico, 2006. Disponível em: < <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1530>>. Acesso em 07 mai. 2020.

LEITE, Carlos Alberto. **Teoria da imprevisão – coronavírus**. Migalhas, 2020. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/322291/teoria-da-imprevisao-coronavirus>>. Acesso em 11 mai. 2020.

MESQUITA, Sarah Carolina. **Mensalidade escolares e a COVID-19**. Consultor Jurídico, 2020. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2020-abr-21/sarah-mesquita-mensalidades-escolares-covid-19>>. Acesso em 06 mai. 2020.

MODENESI, Pedro. A relação entre o abuso do direito e a boa-fé objetiva. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 324-351, jan/jun. 2010.

RACHID, Laura. **Exigir que todas as escolas reduzam a mensalidade em no mínimo 30% não é a solução**. Revista Educação, 2020. Disponível em: < [evistaeducacao.com.br/2020/04/10/reducao-mensalidade-escolar](http://evistaeducacao.com.br/2020/04/10/reducao-mensalidade-escolar)>. Acesso em 10 mai. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SANTOS, Rafa. **Escola que ofereceu aula online e reposição não precisa dar desconto na mensalidade**. Consultor Jurídico, 2020. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2020-abr-22/escola-oferece-aula-online-reposicao-nao-dar-desconto>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SILVA, Michael César; MATOS, Vanessa Santiago Fernandes. Lineamentos do princípio da boa-fé objetiva no direito contratual contemporâneo. Uma releitura na perspectiva civil-constitucional.

**Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 1559-1603, 2015.

TARTUCE, Flávio. **A revisão do contrato no Código de Defesa do Consumidor e a suposta adoção da teoria da imprevisão. Visão frente ao princípio da função social do contrato.** In: CURSO DE EXTENSÃO EM DIREITO CIVIL CONSTITUCIONAL, Belo Horizonte, jul/dez. 2004.

# O ESTADO DA ARTE EM EQUILÍBRIO COM AUTOPOIESE SOBRE ENSINAR, APRENDER E APREENDER NO SÉCULO XXI.

*Marisa Pascarelli Agrello*

*Marianina Impagliazzo*

*Joaquim José Escola*

## Introdução

A qualidade do Ensino está em destaque no século XXI em todas as esferas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, preocupando os pesquisadores ao nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, não só no Brasil, como também em todos os países da Europa, como também nas Américas, Ásia, África, Oriente, ou seja, no mundo globalizado.

A grande preocupação global é criar espaços, tempo, para interlocuções da maneira que ensina e como os estudantes aprendem criando oportunidades para trocas de novas práticas e processos educativos que ultrapassem os limites do que existe atualmente.

É um grande desafio para investigadores, de mestres que se especializaram na área de formação continuada em todas as áreas do conhecimento, pois formar pessoas é de uma complexidade imensa e, portanto, requer que saibamos sobre os processos de desenvolvimento humano, mas também sobre a aprendizagem humana.

Para tanto, utilizar-se do “estado da arte” como metodologia, cujo cunho científico apesar de estruturar e dialogar com diferentes produções bibliográficas e posições acadêmicas, também traz uma riqueza de diversos campos do conhecimento em diferentes locais e situações. Entre os autores que dão suporte a pesquisa científica destaca-se: Fiorentini (1994), Ferreira (1999), André e Romanowski (1996), Brzezinski e Garrido (1999), Chauí (2003), entre outros.

A construção de saberes se dá, por conseguinte, tanto pelo desenvolvimento pessoal, como também pela estreita relação com o mundo social.

Marilena Chauí considera a formação como uma relação com o tempo, com a cultura e, portanto, com a memória e a história, pois significa: “introduzir alguém ao passado de sua cultura, [...] despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte” (2003, p.12).

Quando lemos algo que compreendemos, estamos nos apropriando de um novo conhecimento, nos transportamos por meio da História aos lugares, imaginamos as cores dos castelos, o perfume das flores, o barulho das aves, a brisa do mar, as folhas caindo das árvores no outono, o frio em nossa pele. Mas, se não tivermos vivência alguma dessas situações, passarão despercebidas e sem sentido retirando o conteúdo do livro, ou do texto, sua essência e beleza. Eis o ensinar, aprender e apreender, como um meio de algo que faça sentido na vida do sujeito e tenha deste modo, significado, que possa se tornar marcante para toda a vida.

Esse artigo tem por objetivo fornecer orientações devido a grande procura pela formação continuada de professores com uma visão holística e ambientalista, tanto no que diz respeito a construção do próprio conhecimento, quanto no que diz respeito à preservação do meio ambiente, empenhando-se, professores e alunos em criação de meios para intervir e melhorar as condições de vida do ser humano, respeitando todos os campos de atuação, como também, profissionais que respeitem e reconheçam os limites das diversas ciências, mas também se preocupem em ampliar suas pesquisas a fim, de em conjunto com diversos pesquisadores de sua Instituição e entre outros pares, possam entregar a sociedade acadêmica uma coletânea de artigos científicos

comprovados, ações e compreensão dos processos exaustivamente estudados (Machado, Monteiro & Queiroz et. al., 2007) baseados na “autopoiese” (Maturana e Varela, 1997).

A “Autopoiese” baseia-se no princípio da “Integralização” Guareschi (2010), ou seja, na forma de compreensão da realidade por meio de teorias que não preconizam a dicotomia na produção do conhecimento. A “Autopoiese” enaltece os conhecimentos e a sua subjetividade presente na expertise de cada pessoa, propiciando maior possibilidade da associação da teoria com a prática na formação acadêmica.

Quanto ao embasamento da “autopoiese” este artigo se baseia em: Maturana e Varela (1998), Ruiz (1999), Mariotti (1999), dentre outros.

A compreensão do que é “ensinar, aprender e apreender”, nos inquieta, pois o verbo ensinar de origem latina “*insignare*” designa “marcar com um sinal”, que pode ser de vida ou de morte dependendo do posicionamento e sensibilidade do professor. Se for de vida, despertará o conhecimento, mas se não for o que poderá acontecer? Quais ações estarão presentes nas metas estabelecidas pelo professor quando se propõe a ensinar? Aprender pode ser simplesmente receber passivamente as informações emitidas pelo professor. Mas, se a meta do professor for dar a possibilidade ao aluno de construir seu próprio conhecimento e transformá-lo, utilizando-se da “autopoiese”, proporcionou o “apreender”.

Para fundamentar a pesquisa sobre a evolução dos significados de “ensinar, aprender e apreender” foram consultados os autores: Anastasiou (1998 a 2002), Buzzi (1992), Not (1993), Raths (1977), Romanelli (1984), Moran (2000) e outros.

Este artigo se propõe a demonstrar que quando existe entre quem ensina e quem aprende uma construção de saberes, estará presente tanto a “autopoiese” quanto o “ensinar a aprender a apreender”.

## Desenvolvimento

### A) A Importância do Estado da Arte

O “estado da arte” também conhecido como “estado do conhecimento” é um conjunto significativo de pesquisas de cunho científico que tem em comum o desafio de estruturar e dialogar sobre uma ou

várias realizações acadêmicas em diversas categorias do saber, tentando compreender as questões e perspectivas que se destacam e elevam em diversos períodos e ambientes, de que maneiras e em que condições têm sido desenvolvidas teses de mestrado e doutoramento, lançamentos em noticiários científicos e divulgações orais em anais de congressos e de seminários. Também são distintas por apresentarem uma metodologia de caráter descritivo da eficiência universitária e da cooperação científica sobre o tema que procura pesquisar, em busca de hierarquias e enfoques que se diferenciam como cada pesquisa individual por instituição e no conjunto delas, os temas passam a ser prioridade.

No tocante ao desenvolvimento humano e ensino – aprendizagem utiliza-se muito o “estado da arte” como meio de pesquisa científica pelo respeitado panorama das pesquisas realizadas no que diz respeito a: fontes bibliográficas, teses defendidas, metodologias utilizadas e autores referendados.

A produção acadêmica é bastante atualizada diante às demandas sociais, porém reportando-se aos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como base de investigação. O que instiga pesquisadores como André e Romanowski (1996), é a da não totalidade do conhecimento, pois o que nos move como dizia Freud (...) “é a falta”, acerca de estudos e pesquisas sobre o Desenvolvimento Humano, como se Ensina, como se Aprende e Apreende em determinadas áreas do conhecimento onde os sujeitos são construtores de seus conhecimentos, refletindo, dialogando, divulgando seus resultados em Congressos, Teses de Mestrado e Doutorado, como também socializando seus conhecimentos em Formações Iniciais e Contínuas de Professores relatados nas obras: *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995* (Ferreira, 1999); *Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996* (André e Romanowski) e *Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998* (Brzezinski e Garrido, 1999).

Tanto os autores acima mencionados, quanto outros de grande valia são motivados pela provocação de reconhecer o já estabelecido e determinado para depois pesquisar o que ainda não foi realizado, de

destinar valoração para um número significativo e apreciável de pesquisas realizadas de complicada ascensão, de ser capaz de acurado saber que se incorporar rapidamente e de anunciá-lo para a sociedade; esses pesquisadores tem em comum a preferência metodológica, por se estabelecerem pesquisas de classificação e de avaliação do conhecimento sobre um tema específico.

As Faculdades, Centros Universitários e Universidades no Brasil, especificamente, os Centros Universitários, no caso, UNINTA – Sobral – Ceará, tem fortalecido a pesquisa acadêmica não somente em nível de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu, como também nos Cursos de Graduação, com pesquisas que emergem da participação entre professores e estudantes, com o incentivo de Programas Financiadores de Pesquisa, tais como: FUNCAP; CNPq; CAPES; UNINTA por meio do Pró-Reitoria de Pesquisa com apoio da Reitoria, de todos os Pró-Reitores e Coordenadores de Cursos.

Os trabalhos são catalogados na Biblioteca do UNINTA de forma digital em CD-ROM, como também são publicados em Revistas Científicas com Qualis A e B específicas das áreas dos Cursos e na Revista Científica “FORMAR” da Instituição. Com esta cultura implantada no Centro Universitário UNINTA, estamos atendendo ao desejo de não só informar, mas principalmente formar a comunidade acadêmica e científica socializando o conhecimento produzido e colocando-o disponível à avaliação a fim de que não fiquem restritos às estantes de sua biblioteca, mas se torne um instrumento vivo de pesquisa, crítica, criticidade, criatividade e transformação. Desta forma, propiciaremos a “autopoise” diante do “estado da arte”.

Segundo Chauí (1999, p. 6), a análise das universidades decorre de peculiaridades por uma excelência que traz como elucidação:

‘Qualidade’ é definida como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. (...) Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga o que se produz, como se produz, para quem ou para

que se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

A universidade, segundo a autora, deixa de ser “Instituição Social” para ser vista como “Organização Social”, originada por um método que se diferencia pelo instrumental e cujo prestígio e legalidade são decididos pelo conceito de êxito e vitória (proporcional às soluções em pequeno intervalo de tempo).

Nesse conjunto, que os arquivos das Universidades e em específico do nosso Centro Universitário UNINTA, atende aos desejos internos, a política reguladora da produção científica e aos Comitês de Ética.

Os arquivos são estruturados pela concepção de *reunião*, de concentração o que se tem de progresso da erudição em pesquisa; o deslumbre de se ter a *totalidade* de dados – controlar um campo de cultura de um conhecimento, espectro total de poder; pela probabilidade de *otimização* da pesquisa – agilizar, reconquistar rapidamente referências; pela lenda da *originalidade* do conhecimento – investigar o que não se alcançou ainda, criar o inédito; pela representação de *conectividade* – permanecer ciente com tudo que se lança em todos os lugares.

Os arquivos também criam condições para que um maior número de pesquisadores se interesse por um determinado tema estabelecendo contato entre si, possibilitando uma troca de saberes e intercâmbio entre produções.

O resumo no “estado da arte” tem um papel fundamental que é divulgar com maior abrangência os projetos construídos no domínio universitário. Garrido (1993, p. 5) escreve sobre o resumo, na apresentação do Catálogo do Instituto de Psicologia da USP:

Além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescentou-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo

e à pesquisa. Para que desempenhe este importante papel é necessário, no entanto, que seja objeto de elaboração cuidadosa.

Garrido (1993) indica o que se recomenda compor cada resumo para sua inserção no arquivo: o objetivo principal da pesquisa; a metodologia/procedimento utilizada na colocação do problema indicado; o estado da arte, técnicas, sujeitos e métodos de alimentação das bases; as decorrências; os epílogos e, as orientações conclusivas.

O estado da arte está presente em dois momentos, nas pesquisas científicas, realizadas nas: Universidades, Centros Universitários e Faculdades, tanto no Brasil, como na Europa. Em um primeiro momento quando se interage com a Produção Acadêmica, com a quantificação de dados bibliográficos em um determinado período. Nesse caso, existirá uma tranquilidade para o investigador, para se responsabilizar com os conhecimentos, desígnios encontrados nas recomendações bibliográficas que se dirigem à averiguação. Pode-se conceber, nesse momento, um relato da criação universitária. Nessa energia de classificação da produção de competência é provável compreender que as pesquisas acendem e se encorpam; alastram-se em movimentos frequentes; proliferam-se, transformando as pessoas e as Instituições envolvidas; diferenciam-se os locais de produção, cruzam-se e modificam-se; evanescem em tempos ou locais diferenciados.

Em um secundário período o investigador se questiona a respeito da probabilidade de pautar essa produção, idealizando convergências, evidências, propostas pedagógicas e teóricas, avizinhando ou distinguindo afazeres dentre si, na grafia de um conto de uma apurada área da ciência. Nesta ocasião, o investigador necessita procurar contestar, além das perguntas “porque”, “aonde” e “quais” determinar análises num apurado período e ambiente, àquelas teses que se aludem a “qual coisa” e “de que forma” dos afazeres. Nessa etapa, o pesquisador precisa se aprofundar, pois ele tem a certeza que ler somente “resumos” ou “referências bibliográficas” não lhe darão o suporte científico necessário para dar continuidade a sua pesquisa, pois não lhe dará a ideia do todo, ou seja, do que verdadeiramente é uma “pesquisa científica”.

Deve-se, portanto, reconhecer que o “estado da arte” fornece uma verdadeira “História” da obra acadêmica tanto no Brasil, quanto na

Europa em vários campos do conhecimento. Cabe aos pesquisadores: selecionarem, catalogarem, analisarem os diversos assuntos mediante suas realidades e o objetivo que se quer atingir de acordo com a obra acadêmica que se propuseram realizar.

O que for excluído ou acrescentado pelo pesquisador, poderá levá-lo a uma nova pesquisa, nova área do conhecimento, ou a confundi-lo e não chegar a lugar nenhum, podendo se tornar responsável por uma grande frustração do professor-investigador quando buscar sua obra científica (Educação & Sociedade, ano XXIII, no. 79. ago./2002).

## b) A Autopoiese e o Estado da Arte

Primeiramente é de grande importância sabermos o real significado de “autopoiese” e sua origem. “*Poiesis*” é uma terminologia grega que constitui cultura. “Autopoiese” quer proferir autoprodução, ou seja, a invenção de si próprio. A expressão pela primeira vez na Literatura Internacional em 1974, em um artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, designou os seres vivos como leis que se lançam sucessivamente, porque recompõem consecutivamente os seus dados empregados. Pode-se finalizar, que uma norma “autopoietica” é ao mesmo tempo organizador e inventor da própria atividade.

Para Maturana, o termo “autopoiese” traduz o que ele chamou de “centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos” (Disponível em: <http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>. Acesso em: 28/02/2019).

Os questionamentos de Francisco Varela e Humberto Maturana sobre a Teoria da Autopoiese partem do campo da Biologia, segundo Guareschi et.al. (2010) no artigo “Formação em psicologia: o princípio da integralidade e a teoria da autopoiese”, no intuito de responder as questões: “o que é que começa quando começam os seres vivos sobre a terra e o que se tem conservado desde então?” ou “que classe de sistema é um ser vivo?”.

Ao chegarem a algumas conclusões, levantaram a hipótese de que existe todos os sistemas vivos têm a mesma organização, pois são autônomos e são capazes de se reproduzir. A “autopoiese” é esta organização que distingue os seres vivos dos demais pela reprodução que não é

realizada no isolamento, mas pela sua interação com o mundo que os rodeia (Maturana & Varela, 1997). É pela interação entre o ser humano e o meio, que ambos se modificam. Assim, a “autopoiese” é essa condição troca em que em educação, professores e alunos, possuem a competência de criar, recriar, pesquisar, contribuir, escrever e reescrever o mundo juntos ou separados, mas em sintonia em um ato denominado de “inseparação” (Azambuja, 2004; Sancovschi, 2007).

Sob este ponto de vista Guareschi et.al.(2010), o desejo de conhecer surge acontece de acordo com a empatia criada entre professor e alunos a partir, primeiramente, do prazer de ensinar que desperta nos alunos o desejo de aprender e do novo, inusitado que se apresenta como desafio em sala de aula estabelecendo cotidianamente ação, envolvimento, pesquisa, desafios, desequilíbrios, respostas (Sade, 2009).

O conhecimento não depende só do que se conhece, ou pouco se vivenciou, mas principalmente nas diversas ações realizadas e com significado para o ser humano no mundo. Estabelece-se um efeito em espiral, como dizia Piaget (1980) entre: assimilação, acomodação, equilíbrio e desequilíbrio, pois um novo conhecimento surge e precisamos iniciar tudo novamente. Quando a pessoa interage com o meio ambiente e vai alargando suas interações, ele se percebe como ser responsável por tudo que construiu e o que preservou ou transformou. Nesse momento, nasce no ser humano a noção de pertencimento, e ao perceber o mundo à sua volta, ele o modifica. Assim é entendida a lógica do conhecimento e do pertencimento: ação, assimilação, acomodação e equilíbrio entre ser humano e mundo (Silva et. al., 2010).

Na visão de Varela et. al. (2003), é pela parceria entre a teoria e a prática, que o homem pode e deve construir a sua noção de pertencimento e empoderamento e assim construir o seu mundo com qualidade de vida, não só para si, mas para a coletividade rompendo a fronteira egóica de um mundo individualista.

Para desempenhá-la de maneira livre, eles necessitam investigar as soluções do meio ambiente. A “autopoiese”, portanto, é envolvida por uma praxe de axioma que conglomera o entendimento sistemático (que observa as semelhanças ativas entre as partes) e o unidimensional. Eis o axioma intrincado, exemplo indicado por Edgar Morin na contemporaneidade.

Sendo as “normas autopoieticos” a um período: elaboradores (construtores; professores) e frutos (obra; alunos), expressa-se também que eles são espirais, atuam em termos de circularidade fértil (precisam muitas vezes valer-se de etapas precedentes vividas para alcançarem soluções plausíveis para que se compreendam as abstrações).

Essa compreensão só pode ser satisfatoriamente obtida por intermédio do pensamento intrincado. No entanto, vivemos em uma cultura intensamente cristalizada pelo pensamento linear.

Piaget na década de 1960 no século XX revolucionou as pesquisas científicas quando desmistificou o que até então era aceito na Ciência como “(...) as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel”(...) “(...) o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um prédio que, à medida que se acrescente algo, ficará mais sólido (...) se tornará mais equilibrado” ( Piaget, 1999, p.14). (Seis Estudos de Psicologia. Jean Piaget. 24<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Forense, 1999).

Piaget (1960) não mencionava a “autopoiese”, mas podemos estabelecer relação entre Maturana (1997) e Piaget (1980), pois já anunciava uma transformação significativa em conceber o sujeito da aprendizagem.

Estabelecendo um paralelo entre Maturana (1997) e Piaget (1980), notamos que ambos mencionam que, o sujeito da aprendizagem se apropriava de novos conhecimentos dependendo do que o meio lhe oferece em termos de possibilidades para que se tornasse operacional, criativo e transformador de uma realidade existente em um novo conhecimento de acordo com suas próprias necessidades. É exatamente no momento em que se desorganiza, pois o que já possui não mais lhe satisfaz, começa a buscar o novo, o inusitado, baseado não só em suas experiências, mas em referências científicas que lhe darão suporte à criatividade.

Por esse motivo, que ambos asseguram que o desenvolvimento humano não é unidimensional e sim circular, pois a partir do período que preciso memorar a uma etapa anterior para me oferecer baluarte a abranger o enredamento do que se proporciona no momento, tenho como fazê-lo e retroceder à abstração da ocasião. Um investigador, não está apartado dos fatos que ressalta. Como constituímos um todo indivisível,

ou seja, apurados pelo modo como se associam e trabalham as partes de que somos feitos (ou seja, pelo nosso arcabouço), o ambiente irrompe nas pessoas o que esse arcabouço consente ou quer se harmonizar.

É difícil afirmar que existe a objetividade pura, da qual tanto o ser humano se orgulha. Para Maturana (1997), quando alguma pessoa profere que se encontra determinado, verdadeiramente assegura que apresenta ascensão a uma configuração elevada de contemplar o planeta e que essa vantagem lhe afere um certo comando, que implica a dependência de quem não é determinado. Esse é um dos alicerces da nomeada alegação coerência.

Os condicionamentos, pelos quais fomos educados, nos induziram a visualizar o planeta como um artifício. Idealizamos que permanecemos apartados dele. E vamos mais distante: por intermédio do individualismo, cremos que somos pesquisadores separados até de nós mesmos, porque assim nos foi ensinado na academia que para que possamos exercer essa julgada objetividade, é necessário que se construa uma demarcação; separação entre o individualismo e o planeta, como entre o individualismo e o remanente do conjunto, a fim de analisarmos as obras com imparcialidade e com a objetividade necessária de um pesquisador. Dessa maneira, fragmentamo-nos. E se nos volvemos fragmentados, o próprio incidirá na nossa ciência, que por esse motivo derivará restrito e com impedimento para a criatividade, criticidade e transformação.

O meio lança transformações no arcabouço das leis, que atuam sobre ele, transformando-o, numa afinidade circular. Pela inter-relação se dá o “novo conhecimento” culminando muitas vezes em uma mudança estrutural de conceitos, contextos, metodologias dependendo de como se interpretam as atuações que auferem do ambiente.

A Extensão Sociocultural Maturana e Varela (1997) observa que a Teoria Evolutiva de Darwin excedeu a singela disparidade dos seres vivos e sua origem, e envolveu-se com o conhecimento de civilização.

Os dois biólogos despertam para os consequentes contextos, que incluem os significados justapostos às coletividades:

- a) O que evolve é a beneficência, a natureza humana;
- b) De acordo com a triagem originária, resistem os mais hábeis;

- c) Os que não criam, não cooperam para a história da espécie;
- d) A concorrência induz ao desenvolvimento prevalecendo também para o ser humano.

Em resumo, o indivíduo precisaria admitir que os acontecimentos originais se desenvolvessem e teria de continuar inativo: tudo pelo bem comum. Esses contextos não se esteiam quando se trata de explicar a dependência da pessoa à natureza, porque a fenomenologia biológica se dá no indivíduo e não na espécie. Não se amparam, enfim, porque aqui, a ciência que estuda a essência das coisas é a fenomenologia a do elemento, não a do todo. Se o estilo de ser da pessoa é verificado por sua disposição, que é “autopoiética”, não necessitaria haver sujeitos inaceitáveis, consistir em semelhança à espécie, à coletividade, à humanidade ou a outra instância, por mais transcendental que o ajuizemos.

Uma sociedade, portanto, só poderá ser vista como “autopoiética” se satisfizer a “autopoiese”, ou seja, a “ação e transformação” de todos os seus indivíduos. Uma sociedade que rejeita indivíduos vivos enquanto eles ainda estão vivos, e, portanto, contemporânea ou patentemente vitoriosas (por meio de recursos como obra de subjetividade, exclusão social, guerras, genocídios e outras formas de violência), é automutiladora e, portanto, patológica.

Se o ser humano significasse um ser apenas original, sua “autopoiese” significaria evidentemente desempenhada como a de todos seres vivos. A ocorrência de ele ser também cultural faz com que a desempenhe de maneira desigual. Permanecemos invadidos pelo axioma linear que estimula o objetivismo e contempla os desafios devastadores e a ação volvendo a sociedade doentia. O que asolve dessa forma não é a extensão cultural em si, mas a condição de cultura que se convive, preponderando a confiança de que a disputa é adequada, proffica e eticamente defensível. Sua transposição prática é a “competitividade”— a responsabilidade não só de ganhar, mas de suprimir o outro, de induzir às últimas consequências, a violência, a severidade e o vontade de afastar. Essa distorção funciona como motor de todas as demais, que vazam sobre ela, e assim o círculo se realimenta incessantemente. Isso também acontece, e com muita frequência, no campo das ciências, aonde

o pesquisador quer ser o único, o principal, inusitado descobridor de um novo campo do conhecimento.

Constituímos, em maior ou menor grau, entusiasmados por sermos únicos e singulares com axioma linear, que nos afugenta a ponderar que o caminho mais deleitoso da conquista é conter alguma pessoa. É o convocado “jogo de soma zero”: um intercâmbio onde para que um vença o outro tem que ser derrotado. Aborda-se de um espectro de mundo que suprime a possibilidade de que o outro possa ser suplantado pela capacidade, mas poupado para ser capaz de por sua vez saber ganhar, isto é, “saber a ser capaz” a ser “autopoiético”. A aleatoriedade, a imprevisibilidade e as mudanças constantes fazem parte do cotidiano e precisamos nos preparar para esta realidade. Precisamos, portanto, nos tornar “autopoiéticos” e “resilientes”, pois é a própria essência da vida.

A “autopoise” agrega à construção do conhecimento as dimensões que envolvem os sentimentos e emoções do ser humano, não o fragmentando, mas analisando-o como um todo indivisível, não simplificando a condição humana por meio de explicações do pensamento linear, mas sim pelo pensamento circular, mantendo, portanto, o princípio da “integridade do ser humano”, não dissociando a construção do conhecimento (ciência) de sua subjetividade (percepção da realidade) dada pelo sujeito que pesquisa. Nesse sentido, a probabilidade de maior aproximação com uma noção integral do que se pesquisa estaria na não ruptura entre teoria e prática na formação acadêmica.

A pesquisa científica se caracteriza pela responsabilidade de trazer ao leitor o “estado da arte” com um cuidado ético, estético e criativo de novos conhecimentos ou reconstruindo conhecimentos já conhecidos, porém adormecidos na memória individual ou coletiva de uma sociedade. Para isso, é necessário capacidade para lidar com uma realidade tentadora e intrincada que não se encontra fechada em modelos teóricos (Dimenstein, 2001).

Os pesquisadores, por conseguinte, pautados na “integralidade”, devem ter como objetivo em suas pesquisas científicas, desenvolver capacidade de análise crítica dos contextos e problematizar os conhecimentos e as práxis vigentes em sintonia com as necessidades da região de abrangência, comunidade local e as instituições na qual

estão inseridos. É impossível se ter um único conceito de integralidade com o perigo de ir na contramão do que se propõe. O projeto de determinado modelo teórico deve estar contextualizado para a realidade que se apresenta. A integralidade de que se fala é em relação à comunidade do entorno que seja beneficiada igualmente em todas as etapas do projeto proposto. Seria inviável adotar de um conceito de “integralidade” universal descontextualizado da realidade de vida das regiões de abrangência.

Destaca-se a importância de restituir à “integralidade” o lugar de ação e movimento que lhe permite atuar de forma integral. Essa possibilidade, que em muitas situações lhe é retirada pelos campos de saber em nome da formalização e universalização do conhecimento, é ameaçada quando se tenta definir e generalizar, por meio de um conceito, o que seria integralidade.

A “Teoria da Autopoiese”, compreendida como uma “ponderação” sobre a composição das estruturas dos princípios sociais e dos procedimentos de sua representação a partir de si mesmos torna viável a exposição adequada dos enigmas da sociedade, o que não era possível antes. É que, até o final do século XIX, havia a impressão de que a carência de conexões entre a definição da sociedade e seu objeto era qualidade para a ciência. Mas, quando extingue a certeza na evolução, as apreciações que definem as formas graduais das variações evolutivas são supridas por apreciações sustentadas em opiniões historicamente presumíveis: da distinção social, das vinculações da organização, dos arcabouços do inventário. Abdica-se da apreciação de coletividade própria da economia política, centralizada na economia, prevalecente desde os últimos decênios do século XVIII, e se adentra em contendas que implantam suas preocupações em um embasamento mais espiritual ou mais material da sociedade. Ao mesmo tempo, adquire sentido o mérito pela atitude do indivíduo na sociedade moderna (Luhmann, N.; De Georgi, R. *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 28-29).

Como as teorias sociológicas se mostraram inadequadas para apresentar a sociedade, pois recusavam a ressalva da sociedade como um todo, como um sistema, o tema central dessas teorias, então, passou a ser a relação indivíduo-sociedade. A Sociologia da Modernida-

de, pois, passou a discorrer a sociedade composta por indivíduos. Essa Sociologia, no entanto, veio a frustrar-se diante da complexidade da sociedade (relações entre sistema e ambiente), diante da hipercomplexidade (complexidade das observações sobre a complexidade da sociedade) e em razão das difíceis e restringidas críticas da “tradição teórica moderna”.

A Sociologia, portanto, segundo o que alertam Niklas Luhmann e Raffaele De Georgi, não fez muitos progressos, pois impediu a exposição da sociedade como um todo. Atualmente, porém, vêm sendo desenvolvidas investigações acerca da Sociologia da Sociologia, e vem se desenvolvendo uma espécie de “sociologia reflexiva do conhecimento”.

Segundo Luhmann e De Georgi, a única “Teoria Sociológica Sistemática” existente até pouco tempo seria a estabelecida por Talcott Parsons como uma “Teoria Geral do Sistema de Ações”. O pensamento sociológico de Parsons regressou ao debate e, hoje em dia, “em todo o mundo, sobretudo nos Estados Unidos, como na Alemanha, na Inglaterra e em outros países, as ideias de Parsons demonstram uma energia da qual poucos talvez desconfiassem duas décadas atrás (Domingues, J.M. A sociologia de Talcott Parsons. 2a. Ed. São Paulo: Anablume, 2008, p. 11).

A admirável contribuição de Parsons a ser sobressaída, reside na concepção de uma “Teoria Geral” destinada ao estudo da sociedade – funcionalismo estrutural – posteriormente utilizada por Niklas Luhmann na elaboração de sua “Teoria dos Sistemas Autopoiéticos”. Recentemente, reestudado pelo sociólogo Jeffrey Alexander, com o escopo de retomar o estudo do pensamento de Talcott Parsons, sob a ótica do “neofuncionalismo”.

O estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons foi aperfeiçoado por Niklas Luhmann que instituiu os embasamentos para a concepção da sua “Teoria Autopoiética”, fundada nas ideias biológicas de Maturana e Varela (Rocha, L.S.; Schwartz, G.; Clam, J. Introdução à teoria do sistema autopoiético do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 51).

O conceito essencial do “funcionalismo estrutural” começa com os preceitos de Herbert Spencer e Emile Durkheim, pertencendo, ao primeiro, Spencer, a comparação do funcionamento da sociedade ao

dos organismos com vida. A concepção de que a estrutura da sociedade pode ser confrontada funcionalmente à estrutura de seres com vida, habita no facto de que a ação de um indivíduo pode alterar o todo.

O pensamento central dos defensores do “funcionalismo estrutural” é o de que a sociedade é um sistema composto por subsistemas interdependente (Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza).

O “funcionalismo estrutural” aceita como ponto de partida a essência de facto de determinadas estruturas nos sistemas sociais a partir das quais se poderia perguntar que funções seriam necessárias para sua preservação e manutenção (Saavedra, G.A. (2006). *Jurisdição e democracia: uma análise a partir das teorias de Jürgen Habermas, Robert Alexy, Ronald Dworkin e Niklas Luhmann*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 26).

A crítica de Niklas Luhmann ao “funcionalismo estrutural” versa na restrição dessa teoria, na medida em que “ela não permite que possa perguntar pela função da própria estrutura” (Saavedra, G.A. *Jurisdição e democracia: uma análise a partir das teorias de Jürgen Habermas, Robert Alexy, Ronald Dworkin e Niklas Luhmann*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006, p. 26.).

Luhmann, então, adentrou duas novidades substanciais nas “teorias funcionalistas”: por um lado, a inversão dos elementos do binômio “estrutura/função”, e a rejeição imediata das definições organicistas do conceito de função; por outro, o abdicação progressiva do conceito de ação social em favor do de sistema, tal como definido pelos autores, no quadro da “teoria geral dos sistemas” (Arnaud, A.J.; Fariñas Dulce, M.J. *Introdução à análise sociológica dos sistemas jurídicos*. Trad. Eduardo Pellew Wilson. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p. 164).

Luhmann e De Georgi procuram um conceito de sociedade anti-humanístico e anti-regionalismo. Mas, não se restringem a essas aparências a apreciação de sociedade e a decisão dos limites do objeto que satisfaz a tal objeto. Os avanços da cibernética, das ciências cognitivas, da teoria da comunicação e da teoria da evolução permitem evadir-se da contraposição entre ciência da natureza e ciência do espírito ou também dos objetivos dados em forma de leis e dados em forma de texto (hermenêutica). Já não ponderamos mais de “objetos”, mas unicamente de “distinções” (Luhmann, N.; De Georgi, R. *Teoría de la*

sociedad. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 32-34). Essa é justamente a expectativa que se pretende neste artigo.

Para Luhmann e De Giorgi, a sociedade deve ser vista como um sistema circunspeto de comunicação. Isso parte com o individualismo e com as observações constituídas na relação sujeito-objeto. Se “eu” constituo e faço parte do objeto que observo, não há, então, relação sujeito-objeto, mas apenas auto-observação. A teoria, portanto, é ela mesma parte de seu objeto, como adverte Raffaele De Giorgi (De Giorgi, R. Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998, p. 23).

A teoria, assim, ensina De Giorgi,

Reflete a autoconstituição do operar dos sistemas sociais diferenciados da sociedade moderna e assim reflete a autoconstituição da modernidade. (...) permite que se observe o espaço da modernidade como um espaço que exclui teleologias e, portanto, a possibilidade de uma autoconclusão (de um autoencerramento) da própria modernidade. Nós não vivemos em uma sociedade pós-moderna. Não vivemos no futuro, mas no presente (De Giorgi, R. Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998, p. 23).

Para abdicar o esquema sujeito-objeto, Luhmann se ampara de recursos da “teoria dos sistemas, da cibernética, das ciências cognitivas, da teoria da comunicação e da teoria da evolução”.

Percebe-se que em pesquisa científica na busca de novos conhecimentos recorreremos a um universo irrestrito de saberes a fim de deixarmos claro o objeto de estudo da análise em questão.

### c) Ensinar, Aprender e Aprender no Século XXI.

A reflexão primeira que se deve fazer sobre o que vem a ser “Ensinar” na concepção de Anastasiou (1998) ([https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod\\_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinar.pdf). Acessado em: 05/mar./2019) decorre da ideia

de que é apresentar ou explicar o conteúdo numa explanação por meio da oratória do professor cuja habilidade determina sua competência por meio de três passos básicos que devem estar presentes em sua aula: discurso do conteúdo; levantamento de dúvidas por parte dos alunos; exercícios de fixação da matéria explanada pelo professor para verificação se o conteúdo foi “aprendido”.

Nessa perspectiva, ensinar a aula é o “espaço exclusivo do professor”, pois ele explica o conteúdo e o aluno somente recebe tudo aquilo como única verdade, anotando para depois somente memorizar, ou melhor, “decorar”. Mesmo sendo considerada uma “boa aula” é desconsiderada: contexto histórico-cultural dos alunos e da própria instituição; elaborando sínteses temporárias como definitivas desconectadas das pesquisas científicas atuais realizadas, tornando-se simplesmente “transmissão de informação como ensino” e o professor é nomeado como “fonte de saber” e como garantia de “verdade”.

Segundo Not isso pode provocar “uma adoção da estrutura do outro, e quando se fala ao outro se utiliza até a mesma linguagem, com as mesmas palavras, principalmente na hora da prova” (p, 27).

Esse foi o modelo como fomos educados, mas não quer dizer que não possamos modificar nossa maneira de agir com nossos alunos, buscando despertá-los para o conhecimento. Com o verbo ensinar abrangemos duas dimensões: a “intencional” que é ensinar no significado clássico e “resultado” a efetivação da meta pretendida. Saber se o aluno se apropriou ou não do conteúdo explanado pelo professor.

Aprender e apreender apesar de nos dois verbos haver uma relação entre o sujeito e o conhecimento, o “apreender” significa assimilar, compreender, “fazer seu”. Não implica em passividade do sujeito e sim em um sujeito ativo que participa juntamente com o professor desde a formulação das hipóteses até a construção do conhecimento quer individual ou coletivamente por meio da aprendizagem pela problematização.

Para “apreender” há necessidade de agir, exercitar-se, tomar para si, apropriar-se do conhecimento retendo na memória o que tem realmente significado mediante a pesquisa realizada.

O “assistir aulas” precisa ser revisto pelo professor quando estamos falando em apreender, pois precisa ser substituído por “fazer aulas” como bem coloca Anastasiou (1997). No “fazer aulas” está presente

a ação do professor juntamente com os alunos sobre o objeto de estudo de sua disciplina; a escolha e as estratégias que facilitem ou não a aprendizagem.

Segundo Piaget (1980) a ação humana está constantemente em movimento de reajustamento ou de equilíbrio. Por este motivo, que nas fases iniciais de construção se considera que as estruturas mentais produzem um desenvolvimento em equilíbrio, onde cada uma necessita da fase anterior para se desenvolver não de maneira linear, mas circular, podendo cada ser humano se recorrer da anterior sempre que necessário para explicar um novo conhecimento que está se apropriando devido à abstração do mesmo.

A finalidade do desenvolvimento intelectual é transformar a representação das coisas e dar-lhe significados (“autopoiese”) a partir das noções do objeto; do espaço; da casualidade e do tempo a partir da ação e do movimento. Desta forma o sujeito vai construindo o conhecimento de acordo com as experiências vivenciadas por intermédio de um ambiente preparado e um mediador incentivador.

Um dos grandes desafios do século XXI é realizar pesquisas científicas em educação e modificações significativas que acompanhem o desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural, econômico e ambiental, tendo em vista colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, social e economicamente (SOUZA, DOURADO, 2015).

A Reforma da Educação tinha como objetivo modificar os modelos de ensino tradicional (Libâneo, 1992; Freire, 1996, 2011; Cambi, 1999; Mizukami, 1986; Saviani, 1991) investindo em pesquisa e formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências essenciais ao Ensino e a Aprendizagem, que consistem na “produção de conhecimento pertinente e significativo” (Morin, 2000) para cooperar com a formação continuada de professores que irão agir na sociedade, de forma inovadora e ética, com o cuidado necessário nas relações entre os seres humanos e o meio ambiente (SOUZA, DOURADO, 2015).

Estabelecendo um elo entre “o estado da arte, autopoiese, ensinar, aprender e apreender” nota-se que as experiências inovadoras são adentradas a partir com a práxis individuais de excelência, cujos do-

centes obtiveram resultados significativos de seus alunos, promovendo, por isso, sua disseminação e acréscimo nas demais instituições. Assim, na oposição do modelo tradicional de ensino, as experiências desenvolvidas procuram inovar, tendo em vista a exploração de novas probabilidades no contexto educacional, para movimentar processos expressivos de mudança. Mas, no entanto, necessitamos dialogar em equipes, socializar o conhecimento por meio de pesquisas científicas entre as Instituições de Ensino, nos Congressos, a fim de que um maior número de professores se aproprie de novas formas de “ensinar, aprender e apreender”.

Os desafios envolvidos quando nos voltamos à pesquisa do tema “ensinar, aprender a apreender” que nos reporta à formação de pessoas e à construção do conhecimento dos envolvidos nesse processo, aonde a atitude de aprender a apreender de fato merece atenção na medida em que é influenciada pelo estágio de desenvolvimento integral do estudante e do professor segundo nos coloca Vygotsky (2000).

O objetivo é sugerir aberturas para a afirmação de uma maneira apropriada que promova a aprendizagem na esfera do Ensino Superior e incentive a constituição de um relacionamento ideal em sala de aula, em que os papéis do professor e do aluno estejam desenhados com clareza, possibilitando uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que se ensina exista a possibilidade de aprender com as experiências que os alunos tragam para a sala de aula, e ao mesmo tempo em que se aprende tenha a possibilidade de ensinar com as experiências de vida, reconstruindo uma nova história com os conhecimentos adquiridos.

De acordo com várias pesquisas realizadas, entre elas, Anastasiou (2002), afirma que só se aprende o que se torna “seu” (apreende) quando sou construtor do meu próprio conhecimento. Quando faço parte ativa deste processo de construção; “faço meu”. Precisamos compreender que não é uma atitude egoísta e sim uma posição pedagógica inovadora e progressista, supostamente “sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade” (Duarte, 2000, p.01).

Urge não descaracterizar a função do professor que é de transmitir o saber objetivo, mas sim preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação e não se tornarem

alienados e alienantes nas relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (ROTHBERG, 2006).

Duarte (2000) afirma a necessidade de resguardar o papel da escola na socialização do saber objetivo historicamente produzido, ampliando os “horizontes culturais” dos alunos e afastando a tentativa de reduzir a educação apenas à “satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano”.

Educar é cooperar para que educadores e educandos – nos colégios e organizações – modifiquem suas vidas em processos constantes de aprendizagem. É proporcionar aos educandos a concretização da sua personalidade, do seu caminho particular e profissional – do seu projeto de vida, na ampliação de suas habilidades de apreensão das emoções e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho para que se tornem cidadãos realizados e bem-sucedidos.

Nós professores, educamos, também quando aprendemos e apreendemos, com cada episódio, indivíduos ou opiniões que observamos, escutamos, experimentamos, aproximamos, experienciamos, deciframos, dividimos e imaginamos; quando nos apropriamos de todos os espaços em que vivemos, quer na família, na sociedade, na escola, no trabalho, no lazer, entre outros espaços. Educamos e somos educados; aprendendo a agregar em novas fusões o real e o fantasioso; o atual e o acontecido apreciando para o vindouro; conhecimento, arte e técnica; razão e sentimento.

Em qualquer circunstância, leitura ou pessoa podemos retirar alguma informação, experiência que nos assessoria e abre ao conhecimento, seja para ratificar o que já compreendemos, seja para abdicar determinadas visões de mundo, ou transformar um conhecimento anterior em um novo conhecimento por meio do estado da arte e de nosso poder de transformação que nos é dado pela autonomia da “autopoise”.

Na educação buscamos a clarividência entre a maleabilidade (conectada a apreciação de livre-arbítrio) e a estruturação (onde há conjunto, preceitos, rigor). Com a complacência nos adaptamos às singularidades, reverenciamos os múltiplos ritmos de aprendizagem, acrescentamos as contestações das localidades e os argumentos culturais. Com a administração, procuramos administrar as divergências; tempos; conteúdos situando os parâmetros fundamentais. Prossegui-

remos com o objetivo de propiciar uma adaptação dos projetos presumidos aos imperativos dos estudantes, propondo conexões com o dia a dia, o súbito, modificando a sala de aula em uma identidade de pesquisa. Por isso, a necessidade de pesquisadores, professores e alunos unidos em prol de pesquisas partilhadas de interesse comum, pelo mesmo ideal, serão mais motivadas a aprender a apreender.

Tanto professores como alunos tem a clara sensação de que em muitas aulas convencionais “perdem” muito tempo, aprendendo muito pouco e se desmotivando continuamente, podendo, portanto modificar a maneira de “ensinar, aprender e apreender”, enveredando para um ensino-aprendizagem mais partilhado, colaborativo, onde quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, mediado, auxiliado pelo professor, mas com total participação dos alunos, tanto individual quanto em equipe, onde as tecnologias ajudarão muito, principalmente as TIC, o que se denomina “aprendizagem pela problematização”.

Ensinar, aprender e apreender exige hoje em dia muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de equipe, menos conteúdos rígidos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Um dos desafios atuais é harmonizar o alcance da informação, a multiplicidade das fontes de acesso, ou seja, o “estado da arte” com o aprofundamento da sua abrangência, em espaços menos ortodoxos, menos engessados. Temos conhecimentos das dificuldades em eleger quais são expressivas para nós (autonomia) e conseguir integrá-las dentro da nossa memória e da nossa vida, transformando em um novo conhecimento (“auto-poise”). O papel fundamental do professor é assessorar o estudante a compreender as informações, correlacioná-las, contextualizando-as de acordo com a realidade local, regional, nacional e global.

Aprender e apreender está sujeito também ao estudante, desde que ele permaneça acessível, aberto, para apresar a autêntica acepção que esse conhecimento tem para ele, para aliá-la ao saber e a vida social e emocional. O conhecimento precisa fazer parte do conjunto individual – intelectual e emocional – para ser expressivo, aprendido e apreendido legitimamente.

Atualmente, a dificuldade que o professor encontra para ensinar é devida possuir um conhecimento horizontal, linear, pois sabe muita

coisa ao mesmo tempo, mas não se aprofunda convenientemente nos assuntos de interesse dos alunos de explorar. Portanto, ele, professor, sabe um pouco de tudo, mas de forma superficial. Falta-lhe aprofundamento; riqueza de conhecimento; ciência com amplitude em todas as extensões; acomoda-se com os conhecimentos que tem, ou pior com os títulos que conquistou, esquecendo que a velocidade de informações e pesquisas faz com que ao não acompanhar as mudanças na educação não atenda às necessidades de seus alunos e tornem o processo de “ensinar, aprender e apreender” um desalinho.

A sala de aula necessita se tornar um “laboratório de pesquisa e comunicação” onde mestre e estudante edificam a ciência equilibradamente entre o singular e o coletivo, entre o professor-coordenador-facilitador e os alunos-participantes ativos. As aulas devem gerar sempre pesquisas, desde que o mestre desperte, impulsione, ofereça os principais elementos para surpreender o estudante para a seriedade do que se irá atingir; da integração do estudante nessa metodologia. Aluno determinado e com participação ativa progride mais, facilita todo o trabalho do professor. Depois da sensibilização, quer: verbal, audiovisual, o aluno às vezes individualmente e outras em pequenas equipes, pesquisa suas informações, faz a sua investigação em artigos científicos, em livros, em contato com experiências significativas, com pessoas ligadas ao tema (utiliza-se do “estado da arte”). São caminhos que levam: professor e alunos a construir o conhecimento, ou reconstruir a partir de um conhecimento anterior avançando em novas descobertas e desta forma surgindo uma nova pesquisa.

Essa noção de “pertencimento”, também conhecida como “autonomia” do pesquisador está ligada a “autopoiese” que possibilitou pela pesquisa realizada a descoberta de novos conceitos tornando o conhecimento “aprendido”. É extraordinário neste processo eficaz de “aprender pesquisando”, empregar todas as soluções, métodos com tanta frequência pelo mestre, pela academia e pelos estudantes, depurando as aptidões dos estudantes em sala de aula e os aportes que são capazes de oferecer ao próprio Curso.

Espera-se de um professor em primeiro lugar, que seja competente na sua especialidade, que conheça a matéria, que esteja atualizado. Em segundo lugar, que saiba comunicar-se com os seus alunos,

motivá-los, explicar o conteúdo, manter a equipe atenta, entrosada, cooperativa, produtiva.

Na educação, precisamos de mestre com competências em suas áreas de conhecimento, partilhando conteúdos com seus estudantes, mas também se relacionando de maneira mais singular, viva, vivencial, promovendo a apreensão e o aprendizado de conviver, conhecer, aprender, apreender, de se relacionar. Ao aperfeiçoar propiciamos, confiança, intercâmbios particulares e coletivos que vão além do conteúdo para, através dele, auxiliar a edificar um referencial singular de conhecimento, de emoções e de práticas.

“Ensinar, aprender e apreender” significa ser mestres que tenham maturidade intelectual e emocional e sejam: pessoas peculiares, animadas, abertas, sensíveis e disponíveis ao diálogo com seus estudantes. Pessoas que os alunos sintam prazer entrar em contato, porque todos sairão enriquecidos. Os mestres aproximam seus estudantes não só pelas suas opiniões, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da sala de aula, chamam a atenção. Há sempre algo sensacional, desigual no que articulam, nas afinidades que constituem, na sua maneira de contemplar, de se comunicar. É um espaço inesgotável de conquistas.

Um dos sustentáculos das evoluções em educação acontece na “transformação da educação” (“autopoise educacional”) no convívio legítimo, transparente entre mestres e estudantes, mas incluindo os dirigentes e a sociedade do entorno (todos os envolvidos no processo organizacional). Só vale a pena ser professor de acordo com uma situação comunicacional participativa, interativa, vivencial.

É fundamental, educar para a «independência», para que cada aluno encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é formidável educar para a «colaboração», para aprender em “time”, para modificar opiniões, notificar concepções, conseguir pesquisar em equipe.

O caminho para a “independência” acontece em equilíbrio entre o intercâmbio, os valores e a tecnologia. Pelo **intercâmbio**: nos apropriamos, exprimimos, confrontamos nossos conhecimentos, opiniões, concretizações; somos acolhidos pela sociedade, pelos colegas, por grupos com afinidades expressivas. Pelos **valores** nos integramos com as opiniões, interações e práticas. Descobrimos nossa síntese, identifica-

de, personalidade e diferenças. A **tecnologia** nos oportuniza intercâmbios mais amplos, que convencionam o presencial e o virtual. Somos obsequiados a voltar-nos para fora, a distrair-nos, a copiar modelos externos, o que impede o processo de interiorização, de personalização. O mestre necessita atentar para utilização da tecnologia como relação e não como simples prazer ou evasão (diálogo entre “a autopoiese e ensinar, aprender, apreender”).

As TIC promovem o interesse dos estudantes, pelas oportunidades infindáveis de pesquisa que oferta. Esse interesse aumenta se o mestre cria um clima de segurança, participação, afetividade com os estudantes. A tecnologia sozinha não promove o processo de ensino-aprendizagem, mas é necessária a capacidade de convívio autêntico do professor, estabelecendo elos de confiabilidade com os seus alunos, pela sensatez, competência e afinidade da performance. Os estudantes ao empregar esta práxis crescem na aprendizagem cooperativa, na pesquisa em equipe, na troca de efeitos. O intercâmbio afetivo entre professor e alunos amplia a aprendizagem.

As TIC colaboram com o crescimento da percepção, disponibilidade mental, adequação a ritmos diferentes. A intuição está presente, porque as informações vão sendo descobertas por acertos e erros, devido as vinculações muitas vezes, “escondidas”. As vinculações não são lineares, vão acontecendo de acordo ou por textos de grande dimensão, ou por textos conectados entre si, com inúmeras probabilidades de conexões. Alarga a maleabilidade, pois a maior parte das conexões acontecem de maneira repentina e livre. A Internet permite a adaptação a ritmos diferentes, a pesquisa individual, e a pesquisa em equipe, desenvolvendo a aprendizagem colaborativa. Com essa explanação, nota-se que as TIC se tornam uma ferramenta fundamental de pesquisa científica, ou seja, de “estado da arte”. **Considerações Finais**

Início as Considerações Finais com o Depoimento de um Autor Anônimo que diz:

**Se a Escola Fosse uma Orquestra** (<http://avalaicaoeducacional.blogspot.com.br/2011/03/> Acessado em: 05/mar./2019/).

(autor desconhecido)

Se a escola fosse uma orquestra, seria possível ouvir-se a sinfonia da compreensão humana?

Como haver sinfonia se cada músico está com seu instrumento em um tom? Onde está o autor da sinfonia?

Ou será que a orquestra é que não quer tocá-la?

A orquestra está desafinada. E o maestro? Deve ser responsabilizado pelo insucesso?

E os ouvintes, por que não gritam? Estão mudos? Não; não sabem gritar.

Gritam, às vezes, buscando em outro músico o fracasso advindo do tom desafinado que emitem. E você? Também é músico nesta orquestra?

A escola nunca será orquestra, se cada músico não se afinar. Os músicos devem interpretar a partitura da compreensão humana, para atender a cada ouvinte na sua individualidade.

Não basta simplesmente tocar.

A harmonia entre os músicos e os ouvintes é a compreensão, o respeito, a doação, o “assumir”, é a responsabilidade, o envolvimento como trabalho. Reaja diante da música. Se um tom soa-lhe desafinado, pare! O ponto de espera é calmo e longo; com sua ajuda virá outra música. Com certeza será o início de uma verdadeira orquestra onde todos possam entoar a música da Paz, da Harmonia, da Colaboração, do Respeito Mútuo.

É importante sermos professores-mediadores com amadurecimento intelectual, emocional e relacional que possibilite todo o processo de ensino - aprendizagem. Pessoas atualizadas, carinhosas, humanas, que apreciem mais o caminho, a pesquisa, a criatividade, o desejo de aprender que simplesmente, o resultado pronto, sem interesse, sem paixão, descoberta; o incentivo pelas conquistas, embora muitas vezes pareçam pequenas, mas o esforço foi enorme, do que a censura, o “acredito que você é capaz” do que a censura, possibilitando que seus alunos criem maneiras singulares de pesquisa e de comunicação.

Só pessoas estimuladas, reconhecidas, independentes e que gostam do que fazem, podem incentivar e autorizar o outro a ser livre, independente, a fim de criar, recriar e transformar a sociedade. “Só pessoas livres merecem o diploma de educador” (Moran, 1998). En-

sinar com as TIC é uma realidade, mas para isso precisamos nos apropriar de novos paradigmas de ensino-aprendizagem para encantarmos aos nossos alunos a aprender a apreender.

Essa concepção do fazer docente traduz-se na compreensão do ensino como fato intrincado, enquanto prática social concretizada por seres humanos entre si, que se transformam pela ação e relação que estabelecem (Pimenta; Anastasiou, 2002). Porém, ainda é uma prática distante do que se presencia na academia de forma geral, com um ensino de cátedra, alunos desinteressados, professores com um índice elevado de estresse, pois não conseguem encantar e sim desencantar, porque a formação continuada e as práticas educacionais estão em dicotomia com a realidade que se apresenta.

Diante esse cenário, atualmente, investe-se em esforços, principalmente na Educação Superior, em Pesquisa e Formação Continuada. Mais que nunca, é necessário que invistamos nas práticas docentes,

[...] estejam contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora (Pimenta et. al., 2010).

Somos frutos de uma metodologia tradicional onde a inteligência era associada à memorização e o trabalho do professor restringia-se a “dar aulas”, ou seja, explicar conteúdos como verdades absolutas e manter a ordem em sala de aula. A exposição do professor era o centro do processo, acompanhado pelas anotações e memorização de todos os alunos de maneira linear.

Saviani (1982) apresenta os passos que o professor deveria seguir para dar uma “boa aula”: preparação; aplicação; generalização; simbolização e abstração visando, portanto, o resultado final de toda uma turma. Nesta forma de pensar entendia-se que assim chegava-se à aprendizagem.

Pelo que se propõe na atualidade, a ação de “ensinagem” está relacionada à ação de “apreender” tendo como objetivo a apropriação tanto do conteúdo como também do processo. Não nos referimos a

“passos” a serem seguidos, mas sim a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação (professor e alunos), respeitando o movimento do pensamento tanto individual quanto coletivo, a fim de que possam construir hipóteses e poder defendê-las.

Neste processo de “ensinagem” não podemos deixar de lado a importância do professor-pesquisador juntamente com os seus alunos em uma relação dialética, que fazem de seu objeto de estudo, uma pesquisa séria, profunda, utilizando-se do “estado da arte” na busca de contradições, argumentações, explicitações e organizam, registram de forma sintética utilizando-se da lógica formal e de regras estabelecidas pela ciência os resultados importantes pesquisados, a fim de que se tornem cientificamente aceitos pela comunidade acadêmica.

Nos textos, artigos, dissertações apresentadas obedecerá a uma organização padronizada do material apreendido não deixando de utilizar uma linguagem formal, apresentando os elementos em uma ordem cronológica da pesquisa para que haja um perfeito entendimento por parte dos leitores, tanto histórico, quanto cultural, desta própria pesquisa ou de outras que por ventura foram utilizadas.

Portanto, um dos grandes desafios do professor, hoje em dia, é o de selecionar de acordo com o campo científico em que está atuando os conceitos e suas relações composta por elementos a serem “apreendidos” por seus alunos devido à complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido, uma vez que a ciência está em constante produção (“autopoise”).

A visão de ciência vai além da modernidade, buscando uma visão relacional, com maior flexibilidade, movimento e aplicabilidade, pois a construção do conhecimento é dinâmica, possibilitando sempre revisões teóricas, reconstruções e reformulações de paradigmas.

## Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

Anastasiou, Léa das G.C. Desafios de um processo de profissionalização continuada: elementos da teoria e da prática. *Revista Saberes*. UNERJ. Ano 01. Vol. 01. maio/ ago./ 2000.

- Anastasiou, Léa das G.C. Docência como Profissão no Ensino Superior e os Saberes Científicos e Pedagógicos. *Revista Univille- Educação e Cultura*. Vol. 7 No. 01. Jun/ 2002.
- André, M.; Romanowski, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. *Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (Anped). Caxambu-MG, 1999.
- ANPED. Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, São Paulo, 1996. *CD-ROM*.
- CALDAS, Graça; ZANVETTOR, Kátia. O Estado da Arte em Divulgação Científica no Brasil: Apontamentos Iniciais. *Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*. No. 07, 2014. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. ISSN: 2238-0701. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/viewFile/36778/22885>. Acessado em: 20/fev./2019.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998. *Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), Caxambu-MG, 1999.
- CHARTIER, R. *História cultural – Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- CAMARGO, J. K. R. de. (2003). Um Ensaio sobre a (In)Definição de Integralidade. (In). Pinheiro R. & Mattos, R. P. (Org). *Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ - CEPESC – ABRASCO, 35-44.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade brasileira sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: nº 24, p.1-12, 2003.

- DELISLE, R. *Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. Porto: ASA, 2000.
- FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID Neto, Jorge. *Pesquisas sobre o estado da arte em educação em ciências: uma revisão em periódicos científicos brasileiros*. Apoio: FAPESP. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p623.pdf>. Acessado em: 20/ fev./2019.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n o 79, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20/ fev./2019.
- FIORENTINI, Dario. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática*. O caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1994.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-99.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. *As estruturas da mente; a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUARESCHI, N; DHEIN, G; REIS, C; MACHRY, D; BEN-NEMANN, T. (2010). A Psicologia e a Formação do Profissional da Saúde para o SUS: um estudo a partir dos currículos de Psicologia do Rio Grande do Sul. In: GUARESCHI, N; SCISLESKI, A; REIS, C; DHEIN, G; AZAMBUJA, M. (Org). *Formação, Política e Produção em Saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 29-53.

- KASTRUP, V. (1998). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(4), 108-122.
- \_\_\_\_\_. Autopoiese e Subjetividade: sobre o uso da noção de auto-poiese por Gilles Deleuze e Felix Guattari. (In). KASTRUP, V; TEDESCO, S. & PASSOS, E. (Org.). *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008 46-63.
- LEITE, L.; AFONSO, A. Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. *Boletim das Ciências*, nº 48, p. 253-260, 2001.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MATURANA, H.& VARELA, F. *De Máquinas e Seres Vivos - Auto-poiese, a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLL, Luis (Org.). *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal*. Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORONI, Nilo Alfredo. *O direito e a provisão para demandas contingentes*. Tese de Doutorado em Direito. Área de Ciências Jurídicas. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa, 2014. Repositório Institucional Camões. Disponível em: <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/722>. Acessado em: 02/mar./2019.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª. Ed. Rio Grande do Sul: Editora Forense – Universitária, 1999.

- RATHS, Louis E. *et. al.* *Ensinar a Pensar*. São Paulo: EPU, 1997.
- ROTHBERG, Danilo. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. *Psicologia USP*, 17(2), 85-111, 2006.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Sílvia Maria Cintra de; BARBOSA, Fabiana Marques; PEDRO, Luciana Guimarães; MUNIZ, Victor Carvalho. Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 20, n<sup>o</sup> 2, p. 278-296, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acessado em: 20/ fev./2019.
- SOUSA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, Ano 31, Vol. 5.2015. DOI: 10.15628/holos.2015.2880.
- VARELA, F; THOMPSON, E. & ROSCH, E. *A Mente Incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# PERMANÊNCIA E ÊXITO: OS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFB - CAMPUS PLANALTINA

*Hênio Delfino Ferreira de Oliveira*

## Introdução

De acordo com a Constituição Federal, todos os brasileiros têm direito à educação (art. 205), sendo dever do Estado e da família promover e incentivá-la com a colaboração da sociedade, que pode por meios legais cobrar esse direito, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A consolidação desse direito no contexto da educação profissional e tecnológica implica promover a democratização do acesso e condições objetivas para a permanência e o êxito dos estudantes. Souza (2006) afirma que quando se trata de assegurar o direito à educação, é incontornável entender a necessidade de integração das políticas públicas, pois a negação desse direito repercute na precarização das condições de vida dos jovens e dos trabalhadores e no agravamento das desigualdades sociais. No Brasil, algumas dessas condições para promover permanência e êxito têm sido realizadas por meio da assistência estudantil.

Lynch (1995, como citado em Hora & Lelis, 2017, p. 18) apresenta e avalia a expressão “igualdade de condições” sob uma perspectiva fundamental, onde a igualdade neste caso, tem sentido de promover a

equidade entre diferentes perfis, ou seja, considerando a heterogeneidade que advêm de gênero, etnicidade, deficiência, religião, orientação sexual ou de qualquer outro atributo.

O conceito mencionado por Hora e Lelis (2017) é importante referência para pensar a abordagem sobre assistência estudantil. Implicam, por exemplo, a realização de ações que alcancem os diversos fatores que favorecem a permanência e o êxito dos estudantes, considerando seus perfis socioeconômicos, bem como suas necessidades de ordem social, pedagógica e cultural.

No Brasil, com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências — doravante denominada, nesse trabalho, Rede Federal —, ocorre o processo de expansão e democratização da educação profissional e tecnológica.

A expansão se dá, sobretudo, com a interiorização das instituições, alcançando diversos lugares e regiões. Ainda assim, em virtude das dimensões continentais do país e de suas características geográficas, nem todos os estudantes têm fácil acesso à instituição. Por isso, em muitos casos o acesso, a permanência e o êxito em um curso só se tornam possíveis com a oferta de residência estudantil.

Com a missão de oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto Federal de Brasília – IFB será o principal cenário deste estudo, que é uma instituição multicampi e pluricurricular, ou seja, abrange várias áreas do conhecimento em seus diferentes campi. São dez campi estrategicamente localizados no Distrito Federal – DF e entre eles se encontra o Campus Planaltina, com eixo norteador recursos naturais voltado para agropecuária, agroecologia, agroindústria e biologia.

Entender os impactos da oferta da residência estudantil é necessário, pois essa política pública foi criada com uma finalidade maior, promoção da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida.

A assistência estudantil está diretamente relacionada com a criação de circunstâncias, que promovam igualdade de condições para a

permanência e o êxito nos cursos, com a consequente promoção do direito constitucional. Entretanto, faz-se necessário criar regulamentos para a execução estratégica em cada instituição, considerando suas particularidades. Um exemplo de documento interno no qual a assistência estudantil está inserida, é o PDI – Projeto Pedagógico Institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional apresenta caminhos para que uma instituição multicampi e pluricurricular como o IFB garanta a execução da política pública de assistência estudantil em diversas frentes, sendo o programa de residência estudantil uma delas.

No Campus Planaltina, em 2017, uma turma do último ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino apresentou uma característica com potencial de análise, a quantidade de estudantes residentes na turma. Considerando tratar-se do último ano do curso, o fato de haver elevado número de residentes parecia revelar a importância da residência estudantil para a permanência dos estudantes naquele contexto. Entretanto vale destacar que mesmo que a quantidade de estudantes fosse reduzida, ainda assim a análise da importância dessa política se mostraria pertinente, o fato aqui é destacar que o êxito acadêmico também pode ser avaliado pela quantidade de alunos formandos.

Retomando ao caso concreto ocorrido no Campus Planaltina, foi identificado que de um total de 48 alunos matriculados nas duas turmas do último ano do ensino do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, 50% eram residentes, isto é, uma das turmas poderia ser formada unicamente por alunos residentes — e, na ausência desses alunos, esta turma não existiria. Nesta mesma ocasião, ao final do período letivo, todos os alunos residentes da turma foram aprovados, o que é algo muito positivo e merece ser entendido nos detalhes para que a oferta seja fortalecida no que for necessário.

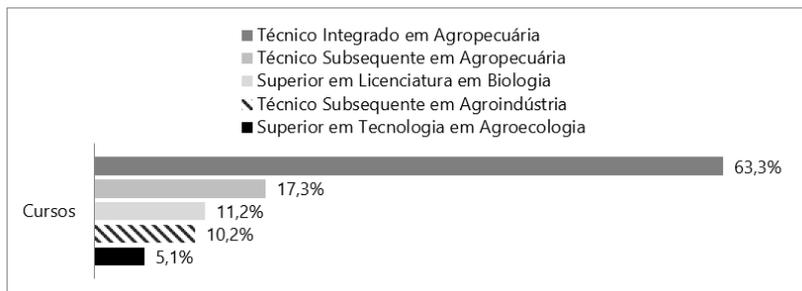
## Desenvolvimento

A residência estudantil do Campus Planaltina atende por semestre entre 150 e 200 alunos, são pessoas de diversos perfis, idades, interesses e histórias, o que torna o desafio de entregar um serviço de qualidade ainda maior. Nesta etapa da pesquisa, os alunos serão protagonistas na avaliação dos impactos acadêmicos e sociais que a residência estudantil gerou.

Sabendo da heterogeneidade do grupo, é importante respeitar a individualidade dos alunos, mesmo em um contexto em que o coletivo deve ser priorizado, cria-se um ambiente rico para o seu desenvolvimento como ser social, por isso, os impactos sociais podem ser identificados com essa experiência. Entretanto identificar esses impactos demanda uma análise cuidadosa por parte do aluno e desta forma, ao responder o questionário de pesquisa, ele passou por diferentes tipos de análise até chegar à última pergunta, que entrou no mérito dos impactos acadêmicos e sociais.

Se tratado dos cursos que mais tiveram alunos residentes representados nesta pesquisa, conforme o gráfico 01, o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio foi o que mais esteve presente, com 63,3% dos participantes. Esse fato revela o desafio de atender o público mais jovem de todos os públicos do Campus Planaltina, com necessidades de acompanhamento específicas e cuidados obrigatórios para residentes menores de idade. Sobre os demais cursos, a representação foi de 36,7%.

Gráfico 01 - Percentual de residentes por curso



Fonte: dados da pesquisa.

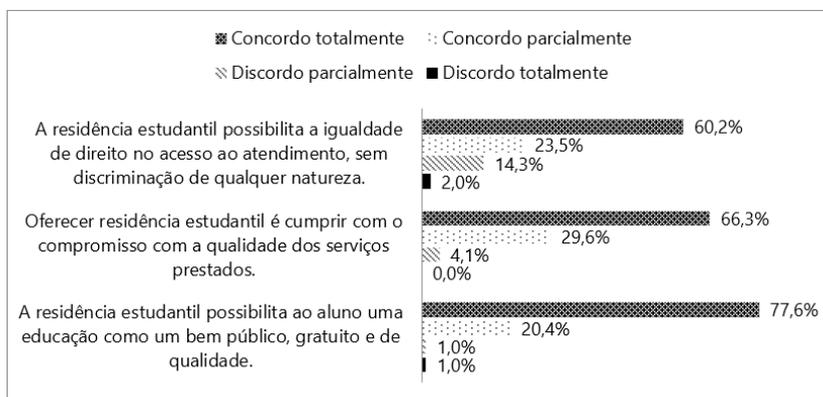
A política de assistência estudantil está pautada em princípios que sustentam a oferta como direito (PAE - Resolução n. 14 de 2014, art. 3º) e se tratando de um direito do aluno, é importante saber se este concorda ou não com os princípios que regem essa política. O artigo terceiro apresenta nove princípios<sup>16</sup>,

16 Art. 3º A Política de Assistência Estudantil do IFB obedecerá aos princípios de: I – educação como um bem público, gratuito e de qualidade; II – compromisso com a

porém, para a sondagem com os alunos foram escolhidos os três primeiros.

Ao analisar se os alunos percebem os três primeiros princípios da política de assistência estudantil como condizentes com a realidade em que vivem, observou-se, com base no gráfico 02, que respectivamente 60,2%, 66,3% e 77,6% concordam totalmente com os princípios 3, 2 e 1, contra 14,3%, 4,1% e 1%, que discordam parcialmente dos mesmos princípios, a taxa de discordância total foi mínima para os três princípios.

Gráfico 02 - Grau de concordância com os primeiros princípios da Política de Assistência Estudantil (PAE) com a vivência do aluno



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

qualidade dos serviços prestados; III – igualdade de direito no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza; IV – posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure o acesso, a permanência e a conclusão do curso. V – reconhecimento da liberdade e da autonomia – como aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber – como valor ético central; VI – fortalecimento da formação humanística no processo de aprendizagem do educando; VII – empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, fomentando o respeito à diversidade e à discussão das diferenças; VIII – comprometimento com educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo formativo interrompido; IX – incentivo à participação democrática da comunidade nos processos decisórios.

Desta forma, a maioria dos alunos concordou que os princípios da PAE estão ou estiveram presentes no contexto da vivência de um residente. Essa percepção os instrumentaliza para uma análise mais refletida, quando forem apontar os impactos de ser residente estudantil.

Karino e Laros (2017, p. 96) descrevem que, além da potencialidade individual e de outros aspectos que o aluno traz consigo, fatores contextuais exercem forte influência no aprendizado — e esses fatores podem influenciar na maneira como o aluno percebe a oferta. Por isso a subjetividade precisa ser considerada, o que leva esta análise à sua terceira etapa: elencar as vantagens e desvantagens identificadas pelos alunos ao ser um residente, antes de escrever os impactos identificados por eles.

## Vantagens e desvantagens identificadas pelos alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

No questionário de pesquisa foi solicitado aos participantes que indicassem os pontos de vantagens e os pontos de desvantagens ao ser residente estudantil. Além disso, foi disponibilizado um espaço para acrescentar vantagens ou desvantagens não identificadas na relação. Para ampliar a análise, não foi delimitada a quantidade de pontos indicados, podendo o aluno marcar todas ou nenhuma delas.

O grupo então indicou 19 vantagens e as que mais receberam destaque foram respectivamente: utilizar a biblioteca em horários mais tranquilos (20%); praticar esportes no campus, em horários tranquilos (16%); não se preocupar com o transporte todos os dias, seja ele público ou de outros tipos: como vans escolares, transporte particular, entre outros (16%); participar de atividades extraclasse (16%) e participar de atividades de cultura e lazer no campus (16%).

Para este perfil de aluno, as vantagens podem ser divididas em duas categorias, a primeira: “vantagens pedagógicas” – acesso à biblioteca, esporte, atividades extraclasse e cultura e lazer e “vantagens sobre a logística de transporte”, onde o foco foi o fato de não precisar de transporte, seja público ou não, o que de fato condiz com a realidade local, que apresenta desafios na oferta de transporte público e o campus fica localizado em área rural.

O aluno, ao realizar o exercício de avaliar as vantagens de ser residente, inicia um processo de identificação dos impactos, e da mesma forma, o exercício de identificar as desvantagens de ser residente estudantil gera reflexão. Os alunos citaram 13 tipos, sendo as mais frequentes, respectivamente: saudade da família (30%); dificuldade em se alimentar (16%); ter alimentação pré-estabelecida pela nutricionista da UAN - Unidade de Alimentação Nutricional (15%); dificuldade no convívio com os colegas (15%); falta de privacidade (14%) e saudade dos amigos (10%).

Sobre os dados, percebe-se uma forte presença do desafio de sair da zona de segurança, ou seja, do ambiente de referência que é a própria casa. Pela média de idade desse grupo (entre 16 e 17 anos), para muitos é a primeira experiência de viver longe da família, o que aparece em destaque nos dados quando tratam como principal desvantagem a saudade que sentem dos familiares e essa informação associada com a segunda e a terceira desvantagens, que trataram da alimentação, pode se relacionar com a dificuldade em se adaptar a uma alimentação diferente da que recebia da família, pois a alimentação aproxima a pessoa de suas origens – sua família.

A importância de se observar a alimentação dos residentes tem respaldo na antropologia, pois segundo Romanelli (2006), se o preparo da comida adquire expressiva visibilidade social no presente, o interesse da antropologia pela alimentação tem sido constante, porque ela faz parte de um conjunto de experiências humanas. Ainda segundo o autor:

O ato de saciar a fome é específico de cada sociedade e em torno da comensalidade construíram-se inúmeras regras que fazem parte de um sistema, já que alimentação não é prática isolada, mas integra um sistema simbólico e relaciona-se com outros sistemas. Se todos precisam comer, não o fazem de um mesmo modo. (Romanelli, 2006, p. 335).

Ainda avaliando as desvantagens apontadas, percebe-se o desafio de morar longe da família pela primeira vez. Esses indicadores podem ser estratégicos como ponto de partida para ações que minimizem esses

desconfortos — por exemplo, uma possibilidade seria promover ações de integração entre as famílias, criar diferentes espaços de convivência entre os alunos para que criem laços de amizade e percebam que podem agregar pessoas no seu referencial de confiança.

Ao caracterizar o perfil dos alunos que participaram desta pesquisa, dois grupos distintos apareceram, um de alunos menores e em curso técnico integrado ao ensino médio e outro de alunos maiores, em cursos superiores ou técnicos subsequentes. O primeiro perfil já foi analisado, agora as contribuições do segundo serão estudadas, para que ao final os impactos da oferta do grupo como um todo sejam elencados.

- Vantagens e desvantagens identificadas pelos residentes e ex-residentes dos cursos superiores e subsequentes

O segundo grupo pesquisado é composto por alunos em sua maioria maiores, observando os casos em que alguns iniciam o curso próximo de completar a maioridade. Este grupo elencou 20 vantagens e as mais frequentes foram respectivamente: não se preocupar com o transporte público todos os dias (18%); ter mais disponibilidade para participar de projetos de pesquisa vinculados ao seu curso (18%); utilizar a biblioteca em horários mais tranquilos (18%); ter mais disponibilidade para participar de atividades de extensão vinculadas ao seu curso (16%); ter mais disponibilidade para ser monitor de disciplinas do seu curso; participar de atividades de cultura e lazer no campus (16%).

Observando as características das respostas, a questão do transporte apareceu novamente. Já como particularidade desse grupo, as questões acadêmicas, como atividades de extensão, pesquisa e monitoria apareceram de maneira significativa e assim como no grupo anterior, atividades de cultura e lazer também foram destacadas como uma das vantagens.

A utilização da biblioteca teve destaque em ambos os grupos e mesmo sendo um ambiente independente da oferta da residência estudantil, este fato deve ser levado em consideração, pois se tornou um ambiente estratégico para os alunos e foi visto de maneira valiosa por eles. Por isso, aproximar as ações entre as diferentes coordenações – bi-

biblioteca e de residência estudantil – se mostra como encaminhamento para fins de fortalecimento das ações de permanência e êxito.

Se tratando de desvantagens, os alunos deste grupo indicaram 11 itens, sendo respectivamente saudade da família (27,3%); falta de privacidade (18,2%); ter alimentação pré-estabelecida pela nutricionista da UAN - Unidade de Alimentação Nutricional (11,7%); dificuldade em participar de eventos fora do Campus (7,8%) e dificuldade no convívio com os colegas (7,8%).

Sentir falta da família também ficou em destaque, como no outro grupo, e mesmo sendo adultos, sair do ambiente de conforto e segurança familiar é um desafio e junto com isso a alimentação pré-estabelecida também ficou em destaque, perdendo neste caso somente para item “falta de privacidade”, que é uma realidade quando se compartilha um residência estudantil, mas que pode ser minimizada. Ao analisar as contribuições até aqui, de ambos os perfis, não houve expressivas diferenças, apenas especificidades, por isso, a análise dos impactos será feita de maneira global, no próximo tópico.

- Os Impactos acadêmicos e sociais gerados pela oferta de residência estudantil

Finalizando a participação no questionário, aos alunos foi solicitado que avaliassem o período em que estiveram como residentes, considerando ser possível destacar pontos positivos e negativos dessa experiência. Eles deveriam descrever quais os principais impactos que perceberam em sua vida acadêmica, pessoal ou profissional ao longo do período, isto é, como essa experiência os ajudou e/ou atrapalhou durante a formação. Com base nas contribuições, foi possível identificar duas possíveis áreas de impacto, são elas: acadêmicos e sociais.

Tratando-se dos impactos acadêmicos, existem casos em que o aluno percebeu a potencialidade de estar na instituição por mais tempo e aproveitar essa oportunidade, tal como descrito abaixo:

“A experiência de ser estudante residente foi muito proveitosa. Proporcionou-me a chance de estudar e desenvolver-me como profissional e como pessoa. [...]. Se não houvesse residência es-

tudantil, também não teria feito o curso técnico, tal qual muitos outros não teriam o curso integrado e superior.” (Aluno 06)

Do ponto de vista acadêmico, o aluno está inserido num contexto de espaços mais disponíveis, como a biblioteca, o laboratório de informática, quadras de esporte, sala de TV e praças da instituição. O contato com a pesquisa também pode ser um destaque para alunos residentes, com base nos dados apresentados anteriormente e com base na seguinte fala:

“Foi excelente para mim, evoluí muito no curso de agroindústria, tive uma maior percepção do campo de pesquisa científica (muito útil hoje em dia). Agradeço muito às professoras e às técnicas. Tive muitas oportunidades de trabalhar como Monitor em atividades práticas no Esporte, Cultura e Lazer.” (Aluno 10)

Ainda avaliando o viés acadêmico, a seguinte fala destaca a possibilidade de complementação da formação, com participação em projetos de pesquisa ou extensão, participação em eventos acadêmicos, como palestras e afins. Outro destaque é a necessidade de ser disciplinado, já que os alunos residentes não podem ter qualquer falta não justificada. Como descrito:

“Ser residente me proporcionou maior tempo disponível para estudar, o que favoreceu meu bom desempenho no curso. Por estar residindo no Campus, tive maiores oportunidades de participar e contribuir em projetos, eventos e palestras, que enriqueceram minha experiência acadêmica. Ser residente me obriga a cumprir com 100% da carga horária do curso, não me permitindo faltar às aulas, e mais uma vez posso me beneficiar com isso.” (Aluno 19)

Desta forma, estar inserido na instituição e em contato direto com tudo o que nela acontece oportuniza ao aluno uma inserção no mundo acadêmico. Entretanto, cada aluno se percebe inserido neste contexto de forma única, pois alguns se sentem completamente estimulados e outros nem tanto. Fatores sociais podem influenciar nesses aspectos

de pertencimento, pois cada pessoa chega com sua própria história. Enquanto para alguns a estrutura oferecida é a melhor que já tiveram, para outros a mesma estrutura não condiz com o que sempre tiveram e, por isso, ficam sempre à espera de algo além do que a instituição pode oferecer naquele momento.

Para alguns, o contato com profissionais especializados — como assistente social, psicólogo, professor coordenador, nutricionista — é algo novo, pois recebem a prestação de serviços que não pareciam ser possíveis no contexto em que viviam, mas que agora estão disponíveis. Para outros, o contato com esses profissionais sempre foi fácil, entendendo inclusive quais as funções de cada um deles, e por isso podem aproveitar o apoio. Desta forma, os impactos sociais são subjetivos, porém é possível perceber que algumas habilidades sociais são claramente desenvolvidas, como destacado nas seguintes falas:

“Aprender a ter resiliência”, “tive mais momentos bons e de felicidade do que momentos ruins e/ou infelicidades, isso em se tratando de convívio pessoal.” (Aluno 08); “Conhecer pessoas diferentes, outras ideologias, outras vivências.” (Aluno 13); “Ajudou-me a melhorar a comunicação com pessoas de culturas e religiões diferentes da minha.” (Aluno 18); “Ajudou a conviver com as diferenças dos outros colegas. Respeitar normas”, “Ser responsável com minhas atividades e as de grupos.” (Aluno 21)

As contribuições dos participantes apresentam a maneira como cada um percebe a dinâmica do programa de residência estudantil nesta instituição de ensino. Alguns podem não ter condições de avaliar a experiência ou não sentir que devem opinar — “*Nada a declarar*” (Aluno 07) e “*Nenhum impacto*” (Aluno 15) —, e entendendo a subjetividade de cada experiência, é possível elencar os principais impactos durante ou após a experiência, mesmo para aqueles que não conseguiram identificar pontos negativos, como nestes exemplos:

“Durante o período em que fui residente só tive boas experiências, pois consegui crescer intelectualmente e socialmente

e não tenho nenhum ponto negativo sobre a minha experiência como aluno residente. O período que ainda se estende está sendo ótimo, pois tenho ajuda e não preciso me preocupar com transporte.” (Aluno 17).

Desta forma, os impactos foram identificados e categorizados conforme tabela 01. Esse exercício feito pelos alunos, com alto nível de complexidade, gera um material concreto do que possibilita a residência estudantil como política pública.

Tabela 1 - Impactos acadêmicos e sociais

Impactos acadêmicos	Impactos sociais
- Estar inserido no mundo da pesquisa através de projetos de pesquisa, via editais, trabalhos de disciplinas, eventos científicos externos e intentos.	- Desenvolver habilidades sociais, como ser mais paciente, respeitar as diferenças culturais, religiosas e de gênero.
- Ter condições de ser monitor.	- Ter empatia.
- Participar de projetos de extensão, como, por exemplo, via edital: Programa de Incentivos ao Esporte, Cultura e Lazer – PINCEL.	- Aprender a respeitar normas institucionais.
- Aprender a ter disciplina e organização com os estudos.	- Vivenciar um intercâmbio cultural.

## Considerações finais

Após a análise das contribuições, fica claro o desafio de passar por uma experiência de morar longe de casa (em casa há uma rotina e regras claramente definidas), para uma residência estudantil, a qual, mesmo temporária, tem regras diferentes e obrigações mais rígidas, já que o coletivo tem prioridade sobre o individual e essa nova dinâmica transparece quando os residentes sentem dificuldades de relacionamento com os pares.

O grupo com perfil mais jovem foi o que mais sentiu a falta da família (15%), entretanto o grupo com perfil mais adulto também elencou esta dificuldade como uma das maiores desvantagens em ser

residente (7,8%). Essas informações podem instrumentalizar a equipe gestora para a implementação de ações estratégicas para a promoção da boa convivência, propondo entre outras atividades, a criação de acordos de convivência.

Para os alunos, desenvolver uma postura de saber conviver parece ser importante; muitos destacaram que aprenderam a lidar com situações em que precisaram respeitar as características individuais do próximo, além de saber que eles também possuem as suas e que também precisavam ser respeitados. Esse impacto social é um importante, já que o fortalecimento ou mudança de postura provavelmente será repetido em sociedade, cumprindo assim um dos papéis da escola, que é formar cidadãos.

Sobre as vantagens, os alunos destacaram a utilização da biblioteca e os demais espaços do campus, potencializando a aprendizagem a partir de atividades extraclasse e esse ponto deve ser fortalecido, pois potencializa os impactos acadêmicos, que são segundo os estudantes, ser inserido no mundo da pesquisa, ser monitor, participar de projetos e aprender a ter disciplina e organização com os estudos.

Como já citado, um fator crítico, do ponto de vista emocional, foi a falta que os alunos sentem da família, pois muitos experimentam essa ausência pela primeira vez e lidar com essa saudade foi destacado como a principal desvantagem de ser residente e esse dado respalda os gestores para a implementação de ações estratégicas, como projetos interventivos. Porém, passar um tempo longe da família possibilita, também, ao aluno residente alguns impactos sociais como desenvolver habilidades sociais, ou seja, ser mais paciente, respeitar as diferenças culturais, religiosas e de gênero, ter empatia, aprender a respeitar normas institucionais e vivenciar um intercâmbio cultural.

Como já se apresentou, “permanecer” implica sentir-se parte do processo e isso pode ser percebido com a frequência e a assiduidade de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso — com aspectos como: sentimento de pertencimento à instituição; participação ativa nas atividades curriculares e em atividades de pesquisa e extensão; identificação com o curso; entre outros.

Já o êxito pode se caracterizar com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, preparação para o trabalho e

para a cidadania, isto é, saber tomar decisões, fazer análises, interpretar informações, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto, ter capacidade de interferir criticamente na realidade para transformá-la, formar valores éticos, qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Vale destacar que o êxito não tem prazo para ser percebido e somente a logo prazo este conceito vai se fortalecendo na visão do próprio aluno, quando este compara a situação atual com o seu próprio referencial — por exemplo, quando iniciou a experiência de ser aluno residente.

Outras conquistas podem ser consideradas exitosas, tais como: se sentir mais preparado para conviver em sociedade; habilidades sociais perceber-se capacitado para mudar de profissão se assim o desejar, sentir-se mais crítico e conhecedor de outras áreas, entre outros sentimentos de empoderamento.

Desta forma, a residência estudantil se mostrou, neste contexto, capaz de promover a garantia do direito à educação, além de fazer parte de uma rede de ações para a promoção do acesso, permanência e êxito dos alunos do Campus Planaltina.

## REFERÊNCIAS

- HORA, D., & LELIS, L. S. C. **Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 2017.
- KARINO, C. A., & LAROS, J. A. **Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura.** Revista Examen, 2017.
- LEI n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: SET 2019.
- RESOLUÇÃO n. 014/2014/CS-IFB, de 30 de maio de 2014. **Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Fe-**

**deral de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.** Disponível em: <[http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_014\\_Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20e%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20do%20IFBpdf.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o_014_Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20e%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil%20do%20IFBpdf.pdf)> Acessado em: SET 2019

ROMANELLI G. **O significado da alimentação na família: uma visão antropológica.** Medicina (Ribeirão Preto. Online) [Internet]. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rmrp/article/view/388>>. Acessado em: SET 2019.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias,** 2016.

# COVID-19 E SUAS DIGRESSÕES COM O MODELO TRADICIONAL DE ENSINO: VELHAS QUESTÕES, OUTRAS REFLEXÕES

*Cristiane Moreira da Silva*

*Diogo Fagundes Pereira*

*Sylvio Pecoraro Júnior*

## Introdução

O conceito de sociedade da informação surgiu no século XX, no momento em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) alcançaram grandes avanços e estabeleceu novo paradigma no pensamento social e econômico (WERTHEIN, 2000). Há tempos, o sistema educativo vem sendo requisitado a tornar-se parte fundamental dessa sociedade da informação, inclusive repensando suas tendências pedagógicas, métodos e modelos de ensino (PEREIRA, et al., 2019). A introdução das TICs em contexto escolar tem sido alvo de muitas reflexões e análises, sobretudo em relação aos impactos que elas podem provocar no processo de ensino e aprendizagem, gerando concordâncias e discordâncias, que pouco se efetivaram para além dos debates, especialmente no que tange à formação dos educadores. Esse debate ganha novos contornos com a Pandemia de COVID-19 que vivenciamos nos dias de hoje.

O COVID-19 é uma doença altamente contagiosa cujo maior perigo não está em sua taxa de mortalidade, mas sim em sua alta

capacidade de disseminação por meio do contato com pessoas ou ambientes contaminados. A doença pode se manifestar com sintomatologia diferente, ou mesmo assintomática, mas o percentual de pessoas que podem precisar de tratamentos em Unidades de Terapias Intensivas (UTI) concomitantemente arrisca o sistema de saúde, já precarizado, ao colapso. Como consequência da falta de suporte médico adequado aos infectados, há um aumento do número de mortos por COVID-19 e, também, por doentes com outras patologias que não terão vagas em hospitais para o atendimento. Atualmente o Brasil conta com 41.741 mil leitos de UTI espalhados em nosso território (AMIB, 2016), o que está longe de ser suficiente para os casos do novo vírus que se espalha com rapidez em nossas terras. Na data de hoje – 02/05/2020 – o Brasil registra 91.589 mil casos da doença (SAÚDE, 2020).

O entrelaçamento entre a alta capacidade de contágio do agente patológico, a precária estrutura no que tange ao acolhimento dos doentes que necessitam de um leito de UTI, mais a falta de vacinas e remédios para tratar do COVID-19, nos obriga a adotar o distanciamento social como uma das únicas medidas eficazes de combate a pandemia. Isso significa alguns meses afastados de qualquer encontro coletivo físico, saídas de nossas casas apenas em casos estritamente necessários. As instituições educativas em consonância com o governo parecem ter encontrado nas TICs uma importante aliada neste momento de crise sanitária mundial. Logo, a escola teve que apressadamente se adaptar a esta nova realidade imposta pelas atuais circunstâncias sanitárias que vivenciamos.

Desta forma, o antigo discurso sobre a viabilidade, abrangência, contribuição, desafios ou prejuízos em uma educação mediada por tecnologia, foi deixado de lado e o sistema educacional assumiu o ensino remoto emergencial para cumprir o calendário acadêmico e minimizar os prejuízos com o intervalo das aulas. Diferente da Educação a Distância (EaD) que pressupõe atividades assíncronas e o acompanhamento de um tutor, o recurso adotado, embora mediado por tecnologias, segue os princípios da educação presencial. Professores lecionam no mesmo horário que aconteceriam as aulas mediadas através de plataformas e programas de videoconferência, ou seja, as aulas permanecem presenciais, mas mediadas por tecnologias.

Diante deste cenário propomos discutir como educadores e estudantes estão se adaptando ao novo funcionamento, o que sinaliza as prescrições oficiais do Ministério da Educação (MEC) em articulação com estatísticas e legislações sobre o ensino mediado por tecnologias partindo da seguinte questão: Como a pandemia determinou a transformação da educação e a adaptação de todos seus atores? Pensamos que os obstáculos referentes aos usos tecnológicos para educação foram forçadamente derrubados no que tange à sua eficiência, mas outras questões importantes emergem: estão educadores preparados para esta modalidade de ensino? A educação consegue cumprir seu objetivo nessa modalidade, entendendo que o acesso a internet não é democrático no país? Entendemos que o maior desafio a ser enfrentado é a inclusão digital.

## Reflexões sobre as prescrições oficiais do Ministério da Educação e seus desdobramentos.

A portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 (MEC, 2020) autorizou em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizam TICs, por períodos prorrogáveis, a depender do Ministério da Saúde e dos demais órgãos responsáveis. Trata-se de uma autorização, o Ministério da Educação não tornou obrigatório para as instituições de ensino tal recurso, a finalidade primordial é continuar o andamento do ano letivo no sistema educacional brasileiro. As instituições particulares que precisam continuar recebendo as mensalidades dos alunos e, portanto, necessitam continuar oferecendo o serviço contratado, aderiram imediatamente, o mesmo não aconteceu de forma semelhante com as instituições educacionais públicas.

A referida portaria, necessária para dar continuidade no sistema educacional, reacende discussões antigas, sobre a não democratização da internet em território nacional, a falta de acesso a dispositivos que viabilizem o ensino mediado, conceituação clara sobre ensino remoto e EaD, e a formação docente que não necessariamente assegura o preparo para o usos de TICs no ensino. Tais questões, antes mesmo de serem refletidas, já foram executadas e precisamos

pensar sobre os desafios enfrentados nesse momento e as possíveis repercussões futuras.

Na tentativa de esclarecer a distinção entre as modalidades, a EaD tem previsto nas Diretrizes Curriculares de seus cursos e necessariamente aprovada pelo MEC, que o ensino possui tempos diferenciados e carga horárias diluídas em diferentes recursos midiáticos, sendo mais flexível o tempo dedicado pelo aluno e os recursos utilizados. Já na modalidade remota (utilizada na pandemia), o professor está on-line com os estudantes, no horário previsto para aula, por videoconferência. A proposta é manter o modelo presencial mediado por tecnologias. A característica da presença e da aula ministrada síncrona, independente de existir similaridades entre as modalidades de ensino, diferencia a EaD do ensino remoto emergencial adotado temporariamente e responde às críticas frequentes de que a EaD limita a interação entre os atores, já que as aulas são em salas de reuniões on-line.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 28 de abril de 2020, diretrizes para escolas da Educação Básica e instituições de Ensino Superior durante a pandemia do coronavírus (BRASIL, 2020). Este material tem objetivo de orientar Estados e Municípios sobre as práticas que devem ser adotadas. Na Educação Infantil, a orientação é que os gestores busquem aproximação virtual e no Ensino Fundamental, sugere-se que as escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanhar as atividades das crianças. Considerando a maior autonomia dos adolescentes, no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, as escolas podem adotar horários de estudo on-line, assim como a distribuição de vídeos educativos. A orientação para o Ensino Técnico é de criar condições de realizar atividades pedagógicas não presenciais de maneira mais abrangente (ampliação do EaD). Foi orientado que no Ensino Superior, as instituições continuem as atividades de maneira virtual.

As orientações supracitadas não consideram as especificidades geográficas e socioeconômicas. Ainda que o CNE precise estabelecer diretrizes com o objetivo de orientar todas as instituições de ensino do país, entendemos que existem problemas com diretrizes generalistas, pois o Brasil é um país muito diverso e desigual em vários sentidos e,

por isso, é importante que as soluções sejam de acordo com necessidades localizadas.

As referidas orientações preconizam que os pais possam acompanhar as crianças menores com roteiros estruturados e atividades práticas educacionais para que se desenvolvam habilidades educacionais nas mesmas, o que seria interessante caso todos estivessem sem atividades durante o período de distanciamento social e tivessem escolaridade suficiente para esse auxílio. Precisamos considerar que pais, ou responsáveis, com baixa escolaridade terão dificuldades para acompanhar as atividades escolares de seus filhos quando estes estão em níveis educacionais escolares superiores. Não é raro no Brasil que, por circunstâncias da vida e falhas estruturais brasileiras, pessoas não consigam terminar sequer o Ensino Básico.

Embora o regime chamado de quarentena seja desejada para toda a população, grande parte dos trabalhadores informais continuam indo às ruas tirar seu sustento dificultando o acompanhamento educacional em casa e outra parte considerável executa trabalho em home office. Outro obstáculo está na própria ideia de família – composta de pai, mãe e filhos – que ainda persiste no imaginário social negligenciando que é muito comum que existam famílias em que há apenas a figura da mãe enquanto referência dentro da casa para a criança. Para usar a expressão da moda, há uma epidemia de abandono paterno no Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que entre 2005 e 2015 o Brasil ganhou mais de 1 milhão de famílias formadas por mães solteiras (IBGE, 2017). Como as mães que detêm os cuidados exclusivos dos filhos podem conciliar as tarefas domésticas, somadas ao trabalho laboral, que em muitas situações não podem ser abandonados, e ainda adicionar a responsabilidade de acompanhar diretamente as atividades escolares dos filhos?

Os pontos levantados nos remetem à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 3º que disserta sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Diante desse artigo, é importante pensar as questões discutidas nos parágrafos anteriores e também na possibilidade de acesso à internet e aos meios digitais para realizar esse tipo de educação mediada por TICs em tempos de pandemia.

O Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI) nos apresenta dados importantes sobre o acesso à internet e dispositivos tecnológicos entre os brasileiros que acabam demonstrando como a lógica da democratização das informações ainda está longe de atingir toda a população brasileira, principalmente aquela que se encontra longe dos grandes centros urbanos.

Inicialmente destacamos que o acesso a internet no Brasil está em uma crescente ao longo dos anos e chega em 2018 – ano do último levantamento feito pelo instituto referido anteriormente – a conectar 126,9 milhões de brasileiros, o equivalente a 70% da população brasileira. A princípio esse número é animador, mas uma análise mais atenta nos apresenta que o acesso a internet ainda é desigual sob diferentes perspectivas. Em primeiro lugar ainda que 70% da população brasileira tenha acesso, apenas 51% da população que reside em regiões rurais podem se conectar a rede. Nas zonas urbanas 74% das pessoas podem fazer essa conexão, parece ser uma quantidade razoável em termos numéricos, mas imagine que em uma sala de aula com 100 alunos 26 deles não poderiam acompanhar essa modalidade de ensino mediada por TICs.

Outro fator importante para pensarmos sobre o acesso a internet diz respeito às classes econômicas. Os dados do CGI apontam para a lógica: quanto mais abastada, mais acesso a população tem e, obviamente, quanto mais pobre a população, mais difícil se torna a conexão com a internet. Em termos numéricos a conexão com a internet por classes se configura da seguinte forma: classe A 92%, classe B 91%, classe C 76% e classe D/E 48%. De uma forma ou de outra a adoção da modalidade remota ou da EaD acaba excluindo uma parte significativa das pessoas com baixo poder aquisitivo.

Outra complicação diz respeito ao dispositivo utilizado para ter acesso a internet. Idealmente é necessário um computador desktop ou um notebook para conseguir participar usando todos os recursos de uma aula ou disciplina ministrada por meios digitais. Esses dispositivos possuem ferramentas que auxiliam na participação do aluno. É mais fácil construir um texto através do computador ou notebook do que construir este mesmo texto através de um celular. O teclado físico, o tamanho da tela e a facilidade de edição que esses dispositivos trazem

são questões importantes para aproveitar com qualidade o que o ensino mediado por tecnologias digitais pode oferecer. Os relatórios do CGI indicam que o número de pessoas que estão conectadas aos computadores estão diminuindo ao longo dos anos, a maior parte das pessoas utilizam o celular para se conectar a internet. O estudo indica que 97% das pessoas usam os dispositivos móveis para se conectar e apenas 43% fazem essa conexão via computador.

Questões regionais e econômicas também influenciam no dispositivo usado para a conexão com a rede. Em zonas rurais 77% da população acessa a internet exclusivamente pelo celular; 78% das pessoas que ganham até um salário mínimo também fazem uso exclusivo do celular para acessar a internet e 19% dessa faixa econômica utiliza o celular e computadores simultaneamente para usufruir da rede. Conforme o salário aumenta o uso do computador acompanha a tendência de crescimento, o que reforça a ideia de que quanto menor o poder aquisitivo, mais dificuldades em acessar e diversidade de dispositivos são encontradas pela população brasileira. Para se ter ideia, apenas 19% da população que ganha mais de 10 salários mínimos tem no celular o dispositivo exclusivo de acesso, ou seja, mais de 80% dessas pessoas possuem computadores para acessar a internet.

A qualidade da conexão também interfere na experiência da aula mediada por dispositivos remotos. Uma perspectiva é um professor conseguir transmitir sua aula tendo posse de uma internet de fibra óptica operando a velocidade de 200 megabits por segundo, outra é um professor transmitir a mesma aula com conexões precárias de 10 megabits por segundo através de conexões mais primitivas como o cabo coaxial. Ainda existe a dificuldade do próprio acesso a pacotes mais robustos de internet que, por vezes, não estão disponíveis para diversas regiões do Brasil independente do investimento que o sujeito esteja disposto a fazer para ter esse tipo de acesso. As conexões dos alunos também precisam ser de qualidade para acompanhar as aulas. Fazendo uma relação com a quantidade de celulares usados para o acesso a internet é possível imaginar que grande parte da população mais pobre use esse dispositivo conectado a própria internet móvel do celular que trabalha com pacotes e velocidades limitadas que não duram por muito tempo em conexões que consomem muitos dados como é o caso de

streaming de vídeo, sendo necessário contratar mais um pacote para continuar navegando.

Os números apresentados evidenciam a não democratização do acesso a internet. Verificamos que quanto mais longe dos centros urbanos, mais difícil é a conexão, quanto mais pobre o sujeito, menos possibilidades de dispositivos de acesso lhe são tangíveis. Características da própria geografia brasileira contribuem para consolidar essas dificuldades, afinal o Brasil é um país de território extenso o que torna a infraestrutura material para fornecer conexões de qualidade para toda população uma árdua tarefa para as operadoras de internet que atuam em nosso território.

O próprio domínio tecnológico por parte de alunos e, principalmente, professores é algo que precisamos refletir. Nossas escolas atuais não preparam para um letramento digital, o aprendizado é adquirido em cursos de informática ou convivência com os dispositivos tecnológicos (RIBEIRO, 2017). Os professores, que tendem a ter mais idade do que os alunos e, conseqüentemente, possuem mais probabilidade de não ter vivenciado uma imersão digital como a geração atual, podem encontrar dificuldades e assimetrias no manejo dessas TICs, questão que pode estar ligada a própria formação docente. Subutilização dos recursos, desconhecimentos das potencialidades dessas modalidades e a falta de investimentos educacionais são algumas das situações mais recordadas.

Um das principais mudanças, que também já fazem parte das discussões atuais da educação e foram evidenciadas ainda mais com a modalidade remota é sobre a “produção” de conhecimento, que mediado por essas tecnologias ainda resgata outras questões importantes como a descentralização do lugar do suposto saber do professor e novas maneiras de interações de conhecimento (SIQUEIRA, 2013).

Retomando aos desafios dos professores, para além da inclusão do conhecimento dos dispositivos em seus processos de formação, existe a necessidade de que esse professor seja capaz de criar ambientes de aprendizagem e pensar criticamente sobre esse processo e dispositivos. Talvez o maior desafio seja a flexibilização dos currículos para atender as necessidades dos alunos e também dos docentes, tanto para a dimensão do ensino, da aprendizagem e dos processos avaliativos (que caberia uma discussão à parte).

O ensino remoto emergencial, embora pareça anunciar novos tempos incita velhas questões: o receio de supressão do ensino presencial (que entendemos ser uma discussão que deveria estar superada, a escola tem função socializadora e nenhuma tecnologia substitui a presença do professor e dos alunos, mas, sem dúvidas, as TICs são necessárias para a formação na atualidade), a resistência dos professores em aprender recursos tecnológicos e ensinar por métodos diferentes dos que os próprios aprenderam, e as condições de acesso para uma educação digital inclusiva. Parece que todos os holofotes recaem nos dispositivos ou na atuação do professor, esquecendo de um ator tão importante quanto: o estudante. Se fizermos um recorte para os que possuem os dispositivos e são usuários habituais de TICs talvez precisem de menos adaptações que os professores e, mesmo, as instituições de ensino.

## O outro lado da moeda: os nativos digitais na educação mediada

No livro “Entre Redes e Paredes” Paula Sibília discute as transformações da escola e aponta para uma divergência de época com as escolas funcionando em moldes tradicionais e os estudantes em modo digital (SIBILIA, 2012). Se pensarmos neste público: jovens conectados e que usam as tecnologias como extensões de seus corpos, foram poucas as adaptações necessárias e, talvez, esses descubram uma relação com a escola mais interessante. Tal argumento não negligencia a função socializadora da escola e nem pretende supervalorizar as tecnologias, mas reconhecer que, possivelmente, a pandemia vai evidenciar as potencialidades das TICs e denunciar a exclusão social enfrentada por tantos no Brasil.

A contemporaneidade acompanha o advento das TICs, concebendo o espaço virtual como lugar de práticas diversas e múltiplas de interações sociais. Desse modo, novos contextos interativos se constituem, produzindo inúmeras possibilidades dos sujeitos se relacionarem e se expressarem socialmente. É diante dessa conjuntura que surge a cibercultura e seu desenvolvimento em consonância com o crescimento do ciberespaço.

Nas últimas décadas, estudos no campo da cibercultura ganharam evidência no Brasil (...) e temas como a realidade virtual, da comunicação mediada por computador, da internet e seus dispositivos, como também aqueles da inteligência artificial, do pós-humano e da elasticidade da vida – nos laboratórios ou no ciberespaço – são os mais recorrentes: desde *e-mails*, *chats*, *blogs*, transações bancárias, desenvolvedores de *softwares* e jogos eletrônicos, tecnologias da imagem, a produção e difusão artísticas, dispositivos móveis e seus aplicativos, as redes sociais e suas formas de lazer, ativismo e politização ou ainda toda sorte de ciborgue que vem se multiplicando pela expansão cada vez mais pervasiva e ubíqua dessas tecnologias (SEGATA E RI-FIOTIS, 2016, p. 9).

Para os nascidos digitais, socializados na cibercultura, os dispositivos tecnológicos não são desafiadores, funcionam com extensões e potencializações dos corpos. Salas de reuniões on-line, edições de vídeos, documentos Google, plataformas e as demais ferramentas que usadas nas aulas remotas fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes abastados e paramentados com smartphones, tablets, suportes, headphones, computadores e muita desenvoltura para o uso de tais tecnologias. Não há uma adaptação para este universo, fazem parte dele. Certamente sentem a falta dos encontros insubstituíveis, mas não estão migrando de um ambiente para outro, já estão ambientados.

Quando pensamos nesse público a defesa do uso das TICs na educação é fácil, especialmente considerando a formação para o mercado de trabalho e as demandas sociais. A escola tradicional não dá conta dos multitarefas conectados, fascinados com as imagens. “A subjetividade da criança atual violenta o dispositivo pedagógico” (COREA, 2000 apud SIBILIA 2012). Resultado: a escola é desinteressante quando não se adapta aos recursos tecnológicos.

A atualidade é marcada pela queda da interioridade e os processos de subjetivação se dão na interface como o olhar do outro, por meio da exposição de si (SILVA, 2017), nessa lógica de visibilidade e interação a introspecção deixou de ser valorizada. O estudo concentrado e silencioso, focado na leitura e escrita não tem o valor das atividades

“gameficadas”, os professores são convocados a inventar recursos que despertem o interesse dos estudantes porque a aprendizagem em si não é suficiente. Parece que a linguagem tradicional do ensino não mais funciona. Para esta geração, “costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas” (SIBILIA, 2012).

Não é difícil entender esse desinteresse. Estão habituados com estímulos sonoros e coloridos, com busca ativa de informações, gerenciavam várias janelas em suas telas simultaneamente e produzem ou manipulam imagens e vídeos com facilidade. A atenção concentrada tão requerida no estudo tradicional, aqui é contraproducente, ou seja, desenvolveram outras habilidades cognitivas e carecem de estímulos que as atendam, é outra linguagem e, para estes, a educação precisa se apropriar dessa linguagem. Não defendemos que o ensino seja divertido como vendem algumas instituições, mas significativo.

Recorrendo à analogia de Postman de que enquanto “a prensa tipográfica criou a infância, (...) a mídia eletrônica a fez desaparecer. (...) Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (POSTMAN, 2011, p. 12 e 18). Enquanto os adultos perdem a formalidade e usam o lúdico mais confortavelmente que outrora, as crianças passaram a opinar e consumir, elas fazem escolhas e buscam o que as interessa. A função formativa inicialmente da família e outorgada a escola, na atualidade é compartilhada com as mídias interativas e “os aprendizes” são ativos nas escolhas das informações a serem consumidas, a centralidade da família e dos professores está diluída.

A discussão sobre o papel do professor e do estudante não é uma novidade. No entanto, a cada dia é potencializada. Mudanças curriculares, nova organização de mobiliário em sala de aula, alternância de protagonismo e inserção de recursos tecnológicos são inseridos nas escolas. O professor deixa o papel hierarquizado de transmissão de conhecimento para adotar a postura de facilitador da aprendizagem.

Nesse ponto a EaD parece ser a aposta de modalidade de ensino, afinal, conectados, dispersos e ativos poderiam aprender com o auxílio não mais do professor, um tutor, o profissional que direciona o con-

teúdo. Educação é sinônimo de aquisição de conteúdos ou outras habilidades são desenvolvidas na relação com o professor e demais colegas em sala de aula?

A EaD ainda é uma realidade distante da educação básica, mas vem crescendo aceleradamente no Ensino Técnico e no Ensino Superior. Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 2010 e 2018 o número de cursos de graduação presencial no Brasil cresceu 21.7% saltando de 28.577 no ano de 2010 para 34.785 em 2018. Neste mesmo período de tempo os cursos de graduação oferecidos a distância cresceram 241.6%, em 2010 o número da oferta de cursos nesta modalidade era de 930 e em 2018 o número contabilizado era de 3.177.

O segundo dado que apresentamos trata-se do número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância. Este número nos parece ser ainda mais surpreendente, pois as matrículas em cursos de graduação presencial alcançaram o pico em 2015 com 6.633.545 matrículas e começou a cair até o ano de 2018 que contabiliza 6.394.244 matrículas. Entre 2010 e 2018 o crescimento de matrículas em cursos de graduação presencial foi de 17.3%. No ano de 2010 haviam 5.449.120 matrículas e, como informamos, 2018 fechou com 6.633.545. Já as matrículas em cursos de graduação a distância não param de crescer, no ano de 2010 eram 930.179 matrículas e em 2018 o número alcançou 2.056.511, o que representa um crescimento de 121% no número de matrículas nesta modalidade de ensino.

Com esses números podemos chegar a conclusão que em 2010 existiam 5,85 matrículas de alunos presenciais para cada 1 matrícula de aluno a distância. Em 2018 a distância entre as duas modalidades diminuiu consideravelmente, são 3,1 alunos matriculados presencialmente para cada 1 aluno matriculado em EaD. Os dados do INEP nos informam que a tendência é que diminuam o número de matrículas presenciais e cresçam o número de matrículas em EaD.

Os dados apresentados são referentes ao ensino de adultos, único permitido em EaD. Os debates sobre *homeschooling* levantados nos últimos anos não foram profícuos no Brasil. A escola tem função socializadora e local de laços afetivos importantes para o desenvolvimento sócio emocional. É, ou deve ser, local seguro para deixar os filhos enquanto

os pais trabalham e garante a proteção de crianças e adolescentes quando a violência acontece em casa. São os educadores que identificam e fazem os encaminhamentos necessários. O ensino remoto emergencial vai reacender o debate sobre EaD em outros níveis, mas entendemos que para crianças e adolescentes esta modalidade, quando integral, tem atravessamentos que não podem ser negligenciados. Quem sabe olhar para o ensino híbrido não abre possibilidades mais interessantes, esperamos que a experiência de agora potencialize essa modalidade.

## Considerações Finais - o que esperar no pós-pandemia?

A imprevisibilidade do retorno às aulas presenciais impõe o ensino remoto emergencial como alternativa para garantia do calendário acadêmico (a relevância dessa manutenção abre outra discussão que não cabe realizarmos aqui). Migramos para outra modalidade de ensino sem tempo hábil para discutir como fazer, preparar estudantes e treinar professores. As aulas foram adaptadas tentando manter o formato presencial e negando os recursos da EaD que poderiam ser utilizados. Não sabemos o quanto investir nem o tempo que irá durar.

O Ministério da Educação publica orientações para as instituições de ensino sem considerar as especificidades regionais e a aplicabilidade dessas orientações diferenciada por localização geográfica e classe econômica. Estudantes de instituições privadas que possuem espaço adequado para os estudos em casa e acesso aos dispositivos necessários serão referências para evidenciar o sucesso das TICs na educação enquanto os demais terão mais uma diferença a ser superada.

Fomos lançados para a concretização dos usos de TICs no Ensino Fundamental e, certamente, o que se configurou como emergencial acarretará transformações irreversíveis na educação brasileira. Os professores resistentes com os métodos foram forçados a aprendê-los, estudantes descobriram uma nova relação com o professor e com a escola. Talvez esse tenha sido o pontapé que precisávamos para avançar nas discussões e encontrar soluções mais do que empecilhos.

O que temos no momento são incertezas e desafios que exigem desprendimento, investimento e criatividade de instituições de ensino

e educadores. Não sabemos por quanto tempo permaneceremos em distanciamento social, ou mesmo se as medidas de restrição de contato serão enrijecidas, não sabemos se passaremos por períodos intercalados de medidas de restrição de contato, não sabemos como os efeitos deste isolamento irão prejudicar a saúde mental de estudantes e professores ou como a crise econômica afetará as instituições privadas de ensino. São muitas incertezas. Ainda que a pandemia seja superada, nada nos impede de enfrentar novas pandemias, doenças que contaminam grande parte da população são uma regularidade na história da humanidade, vide a peste negra e a gripe espanhola, e com um mundo cada vez mais globalizado a tendência é que as epidemias se transformem em pandemias com maior frequência, principalmente se organizações governamentais não aprenderem com as lições que o COVID-19 nos impõe.

Sabemos que o ensino não voltará a ser como antes, tivemos dimensão das questões que concernem à inclusão digital e pensamos estratégias para contorná-las. Ficou claro que TICs e educação não serão uma realidade para todo o Brasil enquanto este enfrentar a desigualdade social de agora, mas também sabemos que o que se apresentou como um recurso temporário é caminho sem volta. Tal observação não significa uma defesa da educação remota e da EaD em sua integralidade, mas no reconhecimento das potencialidades das ferramentas de aprendizagem virtual e como podem promover uma aprendizagem autônoma pautada na produção do conhecimento. Os educadores mais resistentes foram jogados neste universo e não sairão os mesmos de antes.

A questão sobre o uso de TICs na educação discutindo se funcionam ou não nos parece um falso problema. Entendemos que o desafio a ser superado é a democratização do acesso à essas tecnologias. De outra forma, o que parece indício de um futuro promissor se transformará em mais um vetor de exclusão e promoção de desigualdades no Brasil.

## Referências

ASSOCIAÇÃO DE MEDICINA INTENSIVA BRASILEIRA.  
Panorama de Medicina Intensiva no Brasil Dezembro 2016.  
São Paulo: 2016. Disponível em: < [https://www.amib.org.br/fileadmin/user\\_upload/amib/2018/marco/19/Analise\\_de\\_Dados\\_UTI\\_Final.pdf](https://www.amib.org.br/fileadmin/user_upload/amib/2018/marco/19/Analise_de_Dados_UTI_Final.pdf)> Acesso em 22/04/2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, 2020. MEC 343. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 01/05/2020

BRASIL, 2020: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-c-ne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em 01/05/2020

BRASIL, 2020: Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em: 02/05/2020

CGI.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros. TIC Domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2019. Disponível em < [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf)> Acesso em: 01/05/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília: Inep. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 26/04/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAGIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 28/04/2020

PEREIRA, D.F; SILVA, C.M; ROSA, T.C. Diálogos possíveis entre a cognição, TICs e a inteligência artificial: um saber necessário na educação contemporânea. IN: Diálogo sobre educação atual. Chapecó- SC. Livrologia. 2019.

POSTMAN, N. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro. Graphia, 2011.

- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Autêntica, 2017.
- SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos. Políticas Etnográficas no Campo Da Cibercultura. 1 ed. Joinville: Letrad'água, 2016.
- SIBILIA, P. Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.
- SILVA, C.M. Intimidade on-line: faces do diário íntimo na contemporaneidade. Curitiba. Editora Appris, 2017.
- SIQUEIRA, Jéssica Câmara. O uso das TICs na formação de professores. Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 19, 2013.
- WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. Ciência da informação, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

# POSTULADOS DA NOVA METODOLOGIA EM EDUCAÇÃO: A CONVERGÊNCIA DE PRÁTICAS HUMANÍSTICAS E OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*José Fernando Lima de Oliveira*  
*Genivaldo dos Santos*

## INTRODUÇÃO

Os registros históricos da educação remontam, desde as épocas, longínquas metodologias que espelham configurações de suas respectivas eras, sendo representações de suas sociedades. Desde a Grécia antiga e o conceito de *paidéia*<sup>17</sup>, passando pela invenção da imprensa, a escola tradicional e sua respectiva revolução e nos últimos tempos o boom da internet. Estes últimos foram eventos marcantes da história que impactaram sobremaneira as metodologias aplicadas sobre a aprendizagem. Até mesmo para os tempos atuais, o estudo da historiografia presta importante colaboração para a compreensão do momento pelo qual se perpassa a educação e assim, do mesmo modo, nos ajuda a quase

---

17 Foi a nomenclatura usada para denominar o esquema de educação que defendia uma formação ética da Grécia antiga, assim os alunos estudavam não só as ciências naturais, mas também temas culturais, objetivando a constituição de um cidadão pleno para a vida em sociedade.

antecipar eventuais transformações que podemos ter tanto da sociedade como também naquilo que entendemos como educação.

Muito embora hoje se fale da escolarização à distância, nos níveis de graduação, ensino médio e até mesmo no ensino fundamental, hoje o que se tem valorização ainda é o contato físico, a aproximação, a presença do professor, bem como também dos alunos, que demonstram que a sociedade está bem além desta discussão.

No que se tange a este processo de aprendizagem em sala de aula, estes mesmos conceitos, ditos tradicionais, cujo professor é visto como elemento central da educação, ainda encontram numerosos adeptos, seja pela forma como foram educados, funcionando como uma reprodução cultural, ou seja pela falta de criatividade e percalços encontrados nas dificuldades do dia a dia, que acabam por mascarar, por vezes, a frágil evolução que as metodologias educacionais sofreram ao longo do tempo.

Em contrapartida, em sala de aula, contando com a presença dos atores envolvidos na aprendizagem, professores e alunos, muitos teóricos da atualidade, que serão trabalhados a seguir, compreendem que deveria preponderar um clima de troca de experiências, não só os alunos, mas ambos os atores envolvidos na aprendizagem logram dia a dia humanisticamente.

## O Pensamento da aprendizagem humanística

A escola hoje é vista como um espaço para a convergência de práticas que dão conta da formação integral dos alunos estruturando-os de forma holística, numa perspectiva contextual com o mundo de hoje, diferentemente das práticas da escola tradicional que enxergava o aprendizado de uma maneira compartimentalizada, que desagregava as disciplinas e não se via dentro de um processo de construção da cidadania. Diante desta nova realidade, importantes desafios são postos aos professores, já que são vistos muito além do que os detentores do saber, com efeito, são os educadores, com a premissa de alavancar os alunos para conhecimento, sem deixar de observar as obrigações quanto às exigências institucionais e assim cumprindo com os assuntos a serem trabalhados. Indubitavelmente, o caminho do aprendizado é,

por vezes, um caminho pedregoso, ao que para os aprendizes é cheio de problemáticas endógenas e exógenas, portanto, tanto quanto possível são variadas as situações, sejam elas facilitadoras ou dificultadoras do processo, mas o certo é que a ação docente pode constituir fator relevante, funcionando em profusão de oportunidades. Diante disto, “A aprendizagem está ligada a qualidade do ensino que visa suprir o aluno, seja, individual, emocionalmente ou socialmente” (Pinheiro, p. 71). Em outras palavras, podemos observar que sobre a órbita da aprendizagem, gravita variados mecanismos facilitadores e, olvidar-se disto, coloca significativos obstáculos no estímulo ao saber. Neste sentido, os referidos mecanismos facilitadores são de caráter endógeno ao aluno e respondem pela valorização das vivências dos mesmos, deixando-se assim que haja situações para a percepção da produtividade, dando maior significado (Silva, 2020).

Cumprir observar que no cenário atual do mundo, em se tratando das questões impostas pelos modelos educacionais cada vez mais competitivos, que ações voltadas para uma aprendizagem facilitadora se encaixam com a dinâmica educativa, deste modo, podemos ter que tanto a escola, aluno e professor como sendo a tríade da aprendizagem. Em situação prática posta por pesquisadores<sup>18</sup> a escola seria a instituição responsável pela execução normatizada das estratégias da pesquisa, o professor facilitador<sup>19</sup>, por sua vez, seria o motor de estímulos para a ação e, por último, o aluno como o ator principal no projeto, tendo assim uma aprendizagem significativa. Bem como trabalhado nas linhas anteriores, o referido esquema tende a funcionar como mola propulsora do desenvolvimento, mas para tanto, cada agente necessita perceber sua função e, sobretudo, proporcionar meios para que o agente seguinte tenha recursos sociais, materiais e pessoais para tal. Destarte, uma prática facilitadora tendo por fim o compromisso com a aprendizagem significativa do aluno cumpre com plenitude o objetivo da educação,

---

18 Marlene Pinheiro e Erando Batista, O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers.

19 O professor facilitador age para promover as capacidades dos alunos, trabalhando na colaboração destes, valorizando cada habilidade e potencialidade, colocando o aluno em posição de destaque, em contramão do professor que centra sobre si a situação da aprendizagem.

com efeito, torna-se, efetivamente, satisfatório a busca tendo por centro de estudo o aluno, estando certo que aprendizagem significativa há quando “o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos” (Pinheiro, p. 80). Nota-se com esta concepção, que a administração de recursos pessoais tendo-se em vista que o aluno carece de um estímulo real que faça sentido para si, potencializando a possibilidade transformação, sintoniza-se com uma prática facilitadora que permite o sujeito transformar-se, se revestindo de empatia, confiança, e singularidade nas decisões (Silva, 2020). De maneira mais prática, as estratégias efetivas em sala de aula, andam de mãos dadas com uma postura humanista, conforme descreve Matias (2019): “[...] a aprendizagem só faz realmente sentido quando se constrói de forma a fazer sentido para o aluno, só assim o aprender se torna consciente, congruente.” (p. 151)

Por se tratar de uma ação humana que se distancia de ditames outrora tidos como tradicionais inquestionáveis, voltar os olhares para o humano, sujeito alvo da aprendizagem, os alunos, se constituem como uma prática que potencializa o desenvolvimento. Cumpre lembrar que: “[...] o ato de educar deve voltar-se para um processo de aprendizagem digno, humanizado, numa perspectiva facilitada para o alcance da transformação social” (Silva, p. 9). Por certo, a educação é processo inerente ao ser humano que age de dentro para fora. Por ocasião do estímulo exterior o aluno é levado a se repensar estando envolto no intrincado processo de aprendizagem e tendo cada vez mais contato com atividades pedagógicas que trabalhem a leitura e até mesmo o raciocínio, acaba por contextualizar elementos significativos para si e assim aprende, com efeito, evidenciando a importância deste mesmo estímulo que vem do professor. Estudos feitos<sup>20</sup> recentemente dão conta que muitas escolas e universidades ainda caminham na contramão destes avanços, reproduzindo um esquema de máquinas humanas forçadas a entrar nesse *looping*<sup>21</sup> e fadados a isto, o alunado acaba por ser condenado à estagnação, minando as poten-

---

20 Branco, Monteiro e Felix 2017.

21 Não se trata das acrobacias aéreas, mas de percursos em círculos infinitos que tem como fim o seu próprio início, dando ideia de não progressão.

cialidades criativas e intelectivas, podendo inclusive ao real potencial de aprendizagem.

Entretanto, como já discutimos, podemos observar que existem ainda no mundo atual perspectivas que defendem e apresentam significativos avanços educacionais quando o professor desenvolve práticas humanísticas com seus alunos. Podemos destacar Carl Rogers<sup>22</sup> que enxergava a educação como um espaço dinâmico, cujo objetivo era de proporcionar uma atmosfera aprendizagem onde o professor se aproximava do aluno, centrando-se nas experiências dele, olhando ainda para o mundo dele, gerando assim a aprendizagem significativa. Ademais, quando esta prática se tornava humanista, o professor passava a compreender seu real papel na sociedade, o de ser um agente que comprometido com as transformações sociais, qual apresenta uma metodologia acessível às necessidades dos alunos, que favorece práticas reflexivas e não reprodutivas e que planeja e administra seu trabalho, contextualizando-se no universo em que seu alunado está inserido. Neste sentido: “[...] o professor que é capaz de desenvolver uma empatia pelo seu estudante, tem mais chances de estabelecer vínculos com os seus pupilos e consegue compreender quando o estudante aprende ou não.” (Da Rosa, p. 2)

Reconhece-se que a respectiva prática de humanização das ações, exige demasiados esforços na atualidade, por se tratar da quebra de antigos paradigmas arraigadas a sociedade desde tempos antigos, se constituindo como um íngreme desafio, mas reconhecemos ainda que o professor que assumir este desafio de transformar o seu ambiente de sala de aula num espaço que vai muito além do repasse de mantras<sup>23</sup>, será, efetivamente, capaz de proporcionar experiências ricas de aprendizagem, gerará avanços no desenvolvimento e irá compartilhar capacidades e estará colaborando para que haja uma educação inovadora.

---

22 Carl Rogers foi um teórico humanista que prestou importante colaboração, cuja abordagem na educação traz a compreensão do professor como mediador e facilitador da aprendizagem, trazendo à tona uma valorização completa do indivíduo e da relação que estes estabelecem um com o outro, num processo de aprendizagem mútua de ser e de se fazer melhor.

23 Não se trata da prática religiosa hinduísta ou budista, mas a simples reprodução repetitiva de esquema mediante transmissão oral.

Diante destas proposições e analisando o cenário atual da educação brasileira, pode-se lhe aferir o status de utopia, algo que em considerando os documentos normativos a seguir, podemos assinalar com leviandade, assim a dita utopia pode vir a ser uma realidade.

## Convergência de práticas: uma possibilidade

O ensino de viés humanista proposto pode, conforme tratado acima, soar como uma utopia e distante da tangibilidade, mas na realidade há significativos subsídios na política pública, mediante os artigos das leis e até mesmo os projetos de lei que estão próximos de suas efetivações. O entendimento da necessidade de uma prática docente humanista não está, tão somente, no campo teórico ou mesmo ainda está relegado e dependente a interpretação de alguns poucos, mas são vistos de maneira translúcida e não como flexibilização das leis ou, tampouco, das políticas. Segundo a lei que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

Em acordo com trecho extraído da lei acima, a educação pode ser compreendida como um mecanismo para tornar os alunos aptos a prática de alguma função social, seja por meio do trabalho, ou seja ainda pelo exercício pleno da cidadania. Mas o que nos chama mais a atenção é que esta conclama ao desenvolvimento pleno do educando. Ainda de acordo com a respectiva lei, o que está próximo do contexto pessoal, ou seja, a experiência pessoal de cada aluno deve ser pesada pelo educador, isto é:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] X - valorização da experiência extra-escolar. (Brasil, 1996)

Conforme os artigos supracitados, não se requer tão somente maturidade dos alunos para aprender, mas de igual modo requer-se dos educadores, posto que estes devem ambientar suas aulas levando em consideração o que lei chama de “princípios”, isto é, sobre o qual se assentam os demais valores da educação, que permitam “liberdade de aprender”, capacidade exequível de “ensinar”, se por na capacidade ainda de buscar novos caminhos com a pesquisa, de fomentar a cultura e por último, no excerto acima, de dar significativo valor a experiência de cada qual que está para além dos muros da escola. Em outras palavras, muito mais que conhecer o nome do aluno, o professor necessita conhecer o aluno, imergir nas suas expectativas e interesses.

Não obstante, as orientações em torno da prática humanista não param por aí, logo em acordo com o Plano Nacional da Educação - PNE, tem-se cerca de 20 metas para serem atingidas para a melhoria da educação no Brasil, cujos meios passariam a direcionar esforços e investimentos. Em seu discurso de preâmbulo, a lei caracteriza de maneira muito significativa o objetivo que se espera dos professores, quais destacamos o seguinte:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000).

O prelúdio da referida lei, chama a atenção para que as práticas docentes orientem e mediam o acesso dos alunos ao ensino a aprendizagem, assumindo-se assim a responsabilização pelo sucesso desta. Este ponto de vista coloca os itens “mediação”, “incentivar atividades de enriquecimento curricular” e “responsabilização” como indispensáveis do *check list* diário do professor e mais que isso, coloca a utilização de “novas metodologias” como inerentes a uma prática educacional efetiva. Portanto, a imersão no universo do aluno acaba por ser en-

carada pela política não como o surrealismo, mas como uma possibilidade real atingível. A responsabilização pela aprendizagem requer, deste modo, o aprofundamento do envolvimento relacional entre os atores envolvidos. Por certo, a mesma lei fala de “promoção humanística [...]” (Art 2 VII) que sem a qual nenhum dos aspectos da referida melhoria de qualidade da educação é atingida.

Ainda em trâmite, mas já bem próximo de sua sanção, o projeto de lei 142/2018 do senado federal, versa sobre a instituição da política de educação conectada e nela, se reafirma mais uma vez sobre o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Neste sentido, podemos notar que a educação com viés humanista está muito além de um postulado teórico, mas pode se configurar como uma tendência na educação atual brasileira, logo, posta em prática, a efetivação das leis tende a aproximar os alunos para o conhecimento significativo, colocando o aluno em primeiro lugar, em detrimento do pedestal que outrora tinha o educador, promovendo o protagonismo ao protagonista do fim de toda a educação.

## Considerações finais

No presente ensaio, discutimos que a atual realidade do processo de ensino e aprendizagem requer uma aproximação do professor com o aluno, de modo a se contextualizar com as práticas de orientação humanísticas, entendendo que este olhar em torno da educação torna-se essencial posto que sua contribuição traga a luz a compreensão de se formar um estudante de forma holística, na mesma medida em que constitui o professor como mediador ou facilitador no ambiente de sala de aula é uma obrigação para os dias de hoje. Assim sendo, os paradigmas professor x aluno, construídos ao longo do tempo, acabam por cair por terra, sendo todos os dias refutados pelas práticas que produzem consideráveis avanços no desenvolvimento da aprendizagem.

Ademais, notamos que hoje já há recursos políticos legais que dão vazão a estas mesmas práticas que outorgam para o aluno o seu lugar como protagonista do processo de aprendizagem, conferindo ainda ao professor como seu mediador, meio pelo qual o aluno logra êxito na educação. Notamos ainda que os saberes de educação humanística

convergem com as expectativas brasileiras, na medida em que estas vão ao encontro com as normatizações, diretrizes e bases legais da educação nacional. No entanto, reconhece-se que isto acaba por se apresentar não como uma tarefa simples, mas apesar dos obstáculos, e em função dos ganhos, torna-se uma atividade satisfatória.

Em égide do processo de aprendizagem, segundo a perspectiva aqui apresentada, o professor assume importante missão, a de proporcionar aos seus alunos mecanismos de desenvolvimento para que eles despertem o real potencial de aprendizagem de maneira fácil, simples e efetiva. Por fim, podemos notar que este caminho não é considerado simples, mas junto aos professores estão os recursos teóricos, metodológicos e legais como recursos reais a trilhar este caminho, tornando a estrada menos pedregosa para o professor.

## Referências

- BRANCO, Paulo Coelho Castelo; MONTEIRO, Paulo Souza; FELIX, Lucas Matias. Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/37218>.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (Lei n.º 10.172/01). 2000.
- DA ROSA, N; DOS SANTOS KEHLER, G. Aspectos da teoria do professor facilitador de Carl Rogers: implicações na educação escolar contemporânea. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 7, n. 1, 12 fev. 2020.
- MATIAS, E.de L; LACERDA, R. G. de; OLIVEIRA, C. A. de; RODRIGUES, A. de C. F. A Contribuição da Teoria Humanista para a Formação Integral do Aluno. DOI: 00.0000/0000-0000.2018x0y0z0. (2019)
- PINHEIRO, Marlene & BATISTA, Eraldo. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. 7. 70-85.

Senado federal - projeto de lei da câmara 142 de 2018.

SILVA, R. P. S. (2020): “Educar ensinando, lendo e vivendo um mundo melhor: educação transformadora”, Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS, n. 3 (enero 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/03/educar-ensinando.html>

<http://hdl.handle.net/20.500.11763/rilcoDS03educar-ensinando>

# A MULTITELAÇÃO: DO DIA A DIA PARA A EDUCAÇÃO

*Bernardo Cançado Melo Franco*

*Adriano Rosa da Silva*

## INTRODUÇÃO

O modelo de consumo de conteúdo tem se modificado ao longo do tempo. Vemos no nosso cotidiano pessoas assistindo televisão, utilizando celular, com um notebook no colo ou mesmo um tablet ao lado, tudo ao mesmo tempo, tendo, neste momento, acesso a *podcasts*, redes sociais, notícias, e-mails, *chats* com amigos, vídeo sob demanda e uma infinidade de outros recursos e serviços acessíveis através destes dispositivos.

De modo geral, podemos dizer que a rotina diária do indivíduo tem início com a atualização das notícias e novidades no celular, desloca-se para o trabalho ouvindo música via streaming no carro integrado com o aplicativo de navegação, ou no transporte público, durante o almoço assiste televisão e ainda se atualiza das informações no celular, estuda através de vídeos em uma plataforma de ensino à distância e, ao final da noite, antes de dormir, se atualiza com as informações através de seu *smartphone*, isso quando todas essas realidades não operam em seu próprio *smartphone*.

Assim, diversas e modernas tecnologias estão dispostas no dia a dia dos indivíduos, principalmente, nas atividades que envolvem a comunicação e as relações sociais, consumo e aprendizado. Partindo do que afirma McLuhan (1964) a chegada de uma nova tecnologia ao am-

biente de comunicação altera o meio e faz com que as pessoas precisem criar uma nova compreensão do espaço, o que leva a novos processos comunicacionais. Neste contexto insere-se a multitelação.

De acordo com artigo publicado pela ComScore (COMSCORE, 2012), empresa especializada em pesquisas de mercado focadas no universo digital, o consumidor multitelado são aqueles que usaram o respectivo conteúdo de rede/ grupo de rede em duas ou mais plataformas das três verificadas, como por exemplo: TV, Internet, celular.

Logo, devemos compreender que o conceito de multitelação está relacionado a capacidade de transmissão de conteúdo em duas ou mais plataformas distintas, mesmo que o conteúdo seja distinto e não relacionado, mas que possa ser em algum sentido associado, na busca de conhecimento do indivíduo que o acessa. Neste sentido é que pretendemos pensá-lo ao aplicá-lo ao campo da educação.

Da mesma forma com que novas tecnologias estão surgindo e sendo disponibilizadas para esse novo nicho, os consumidores multitelados, com suas interações frente aos novos espaços que perfazem a comunicação, também estão alterando a dinâmica das mídias audiovisuais e precisam ser pensados também no universo da educação. Como essa realidade impacta o processo de ensino-aprendizagem. E para tanto são inerentes as perguntas quanto aos efeitos da multitelação na educação, assim como quem seria este indivíduo multitelado.

## HISTÓRICO DA MULTITELAÇÃO

O contexto de multitelas remete ao *International and Universal Exposition – Expo 1967* que ocorreu em Montreal, no Canadá e no qual ocorrem experimentos com multitelas, na parte do cinema. Os filmes que fizeram mais sucesso estavam em duas ou mais telas. Este relato foi feito por Stanton (1997):

Se duas imagens foram projetadas lado a lado na tela, o olho compara e combina as duas imagens, e a mente as interpreta de maneira renovada, maior que suas duas partes. O cinema Expo 67 forçou o espectador a olhar para vários assuntos sob uma nova luz. Esticou a imaginação visual dos espectadores e os fez

participar da experiência visual em vez de apenas absorvê-la. (STANTON, 1997).

A partir deste momento observamos que o cenário da multitelação passa, em escala global, a ser vista não só como duas ou mais imagens que se complementam em um contexto, mas sim como uma experiência para os usuários, que o integra a múltipla vivência sensorial.

Este acontecimento não foi a primeira vez que o mundo teve experiência multitelas, mas pela importância de uma feira mundial, o modelo e quantidade de filmes apresentados, a feira deu ao mundo uma nova possibilidade sensação da apresentação multitelada. A importância das Feiras Mundiais é destacada no site do CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil / Fundação Getúlio Vargas conforme relatado em seguida:

“As cidades onde as exposições foram montadas - Londres, Paris, Chicago, entre outras - foram os epicentros da modernidade. Aí se chegou ao estágio mais avançado da civilização ocidental, que convivia com os problemas advindos da desigualdade e da marginalização de grande parcela da população. As exposições universais queriam ser um retrato em miniatura desse mundo moderno avançado, composto de espetáculos nos campos da ciência, das artes, da arquitetura, dos costumes e da tecnologia. A ideia era mostrar e ensinar as virtudes do tempo presente e confirmar a previsão de um futuro excepcional. A torre Eiffel, o palácio de cristal e a roda gigante eram os símbolos visíveis do avanço tecnológico exibido nas feiras mundiais.”

Portanto, é indiscutível que o fato da Expo 67 apresentar tantos filmes com esta experiência de várias telas, abre a perspectiva para uma nova era, a multitelada estava prestes a ter um novo rumo no cenário da comunicação humana.

Na mesma década em que a multitelação ganhava espaço na sétima arte, tem-se o início da história da Internet, quando as redes telefônicas eram as redes dominantes no que tange à comunicação, conforme expõe Kurose (2006). Nesta década ocorre o advento dos computadores com multiprogramação, e o novo desafio passa a ser a interligação des-

tes dispositivos, uma vez que a comunicação entre computadores tem características muito diferentes da comutação por circuitos que eram inerentes à tecnologia até então existente.

Para resolver este novo dilema de comunicação, foi necessária a criação de um novo protocolo de comunicação que seria realizado pela comutação por pacotes, de acordo com Kurose (2006). No final da década, mais precisamente no ano de 1969, foi criada a rede ARPANet (*Advanced Research Projects Agency Network*, ou seja, Rede da Agência de Pesquisas em Projetos Avançados), que é considerada como precursora da Internet. Esta rede possuiu inicialmente quatro nós que estabeleceram conexões entre quatro universidades americanas. Estava assim estabelecida a comunicação entre dispositivos

Ao final da década de 1970, mais de 200 máquinas estavam conectadas nesta rede e no final da década de 1980, já passavam de 100.00 máquinas conectadas, conforme menciona o autor supracitado (KUROSE, 2006).

A quantidade de máquinas e o número de redes estavam crescendo exponencialmente. Era necessário então criar uma rede de redes. Este trabalho foi proposto por Cerf e Kahn (1974) e recebeu o nome de *Interneting*.

O início da década de 1990 foi marcado pelo surgimento da *World Wide Web* (WWW), ou seja, Rede de Alcance Mundial:

O principal evento da década de 1990, no entanto, foi o surgimento da *World Wide Web*, que levou a Internet para os lares e as empresas de milhões de pessoas no mundo inteiro. A Web serviu também como plataforma para a habilitação e a disponibilização de centenas de novas aplicações, inclusive negociação de ações e serviços bancários on-line, serviços multimídia em tempo real e serviço de recuperação de informações. (KUROSE, 2006)

Ao final da década 1990, o cenário que se observou foi o contínuo crescimento exponencial de máquinas ligadas a esta nova rede, chamada de Internet e a entrada de milhares de empresas com produtos e serviços na rede. As aplicações com maiores sucessos nesta

época eram o e-mail (serviço de mensagem instantânea), compartilhamento de arquivos ponto-a-ponto (principalmente MP3) e a própria navegação da Web.

Na primeira década deste novo milênio, as duas vedetes da Internet foram as redes sociais e as ferramentas de busca. A Academia de Artes e Ciências Digitais de Nova York, associação fundada em 1998 com objetivo de impulsionar o progresso criativo, técnico e profissional da Internet e das formas evolutivas de mídia interativa, e que também promove anualmente o *Webby Awards* – prêmio com os melhores da Internet, elaborou uma lista com os dez acontecimentos mais significativos da web nos anos 2000. Nesta lista constam três mídias sociais (*Facebook*, *Youtube* e *Twitter*), além de dois produtos do Google. Não obstante, consta a *Wikipedia* que é o desenvolvimento do conhecimento de forma colaborativa, isto é, feito por várias pessoas. A revolução da década foi a integração de voz e dados nos dispositivos móveis em larga escala, além das transmissões de dados em velocidades muito altas.

Nesta segunda década do milênio, é comum ver as pessoas conectadas a diferentes plataformas de mídia ao mesmo tempo ou de forma sequencial. Meios digitais e tradicionais, o online e o offline fazem parte da rotina das pessoas. O meio de interseção entre estes mundos e estas plataformas é o conteúdo.

As experiências vividas através do cinema da Expo 67 agora são reproduzidas no dia a dia das pessoas. Multitela deixou de ser uma novidade e virou algo rotineiro. Nós estamos nos tornando cada vez mais multitelados.

## PADRÕES DE COMPORTAMENTO MULTITELADOS

O modo com que interagimos com as informações e conteúdo foi modificado ao longo do tempo a partir da evolução tecnológica da comunicação.

De acordo com o estudo “The New Multi-screen World: Understanding Cross-platform Consumer Behavior” publicado pelo GOOGLE (2012), 90% do tempo diário gasto com consumo de conteúdo e informações digitais acontece por meio de mais de uma tela. São

mais de 4,4 horas diárias na frente de celulares, tablets, computadores e televisão.

Neste estudo realizado pelo GOOGLE (2012), também foi apresentado os dois padrões pelos quais as pessoas interagem com os diferentes dispositivos e as multitelas. Estes padrões podem ser sequencial ou simultâneo. A explicação para os padrões modelos foi dada pelo O CONHECIMENTO (2012):

No sequencial há movimento de um dispositivo para outro em diferentes momentos para realizar uma tarefa. No simultâneo acontece a utilização de mais de um dispositivo ao mesmo tempo para realizar a ação. (O CONHECIMENTO, 2012).

O GOOGLE (2012) apontou que 90% dos participantes do estudo apresentaram o padrão de comportamento multitelado sequencial para cumprir tarefas, sendo que 98% destes realizavam o padrão dentro de um mesmo dia. Enquanto isto, 81% dos participantes apontaram padrão de uso simultâneo de multitelação. Destes 77% assistiam televisão com outro dispositivo em mãos.

Uma abordagem diferente para os padrões pode ser tomada quando você faz a multitelação de forma sequencial, você está dando prosseguimento ao conteúdo previamente iniciado. Por sua vez, a utilização simultânea foca em dois vieses que são de aprofundamento momentânea de um conteúdo ou a consumo por um conteúdo que não apresenta correlação com o conteúdo consumido simultaneamente.

Esta mesma pesquisa aponta que o padrão sequencial de multitelação se dá majoritariamente pelas atividades de navegação na Internet (81%), atividades em redes sociais (72%), compras online (67%), busca por informações (63%) e gerenciamento das finanças (46%). As principais atividades realizadas durante o padrão simultâneo de multitelação foram: checagem de e-mails (60%), navegação na Internet (44%), atividades em redes sociais (42%), jogos online (25%) e buscas por conteúdos (23%).

Em abril de 2018 O IBOPE Conecta, que é a unidade de pesquisas online do IBOPE Inteligência, publicou a pesquisa sobre o comportamento do internauta brasileiro frente às multitelas, a constatação

foi de que 95% dos brasileiros assistem televisão enquanto navegam na internet. Ainda de acordo com a pesquisa 81% utilizam como dispositivo o celular para navegar na internet enquanto estão na frente da televisão, 16% utilizam o computador e 8% utilizam tablet.

Em se tratando de aplicações e serviços, os brasileiros enquanto assistem TV acessam as redes sociais (53%), navegam na internet para passar o tempo durante os comerciais (44%), resolvem outras coisas (34%). Um dado interessante é que 9% navegam na internet enquanto assistem televisão para interagir com o que está acontecendo na transmissão, percentual semelhante aos 9% que discutem com os amigos pelos chats da internet as percepções sobre os programas que estão assistindo e muito próximos dos 8% que utilizam a segunda tela para buscar informações sobre os comerciais que estão passando na televisão.

## RESSIGNIFICAÇÃO DE TEMPO E O ESPAÇO NA MULTITELAÇÃO

A evolução e miniaturização dos dispositivos eletrônicos de comunicação no início deste século, aliada à transformação de dispositivos fixos em dispositivos móveis que criam e reproduzem conteúdos fez com que os modelos de conexão e o espaço se transformassem:

A capacidade de mover-se sem perder o vínculo com o ciberespaço adicionou o contato com a rua às relações e manifestações na Rede. Isto é, essas relações e a comunicação dos indivíduos ultrapassaram as quatro paredes da casa ou do trabalho. Se a troca de informação era excessiva já na sociedade ancorada em meios não móveis, essa se multiplicou no momento em que a conexão passou a ser *always-on*. Percebe-se, então, o crescimento do compartilhamento de ações. Ações essas que ocorrem, em grande parte, na rua e tornam-se, por isso, presentes nas relações ciberespaciais (MELLO; PELLANDA; CUNHA, 2013, p. 11).

Voltando a década de 1990, vemos o quanto mudou. Nesta época o computador que recém passava a figurar em ambientes corporativos

e residenciais, ele ficava sempre em local isolado, pois possuía diversos fios. MELLO, PELLANDA E CUNHA (2013, p. 11) lembram que “a conexão com o ciberespaço era, portanto, limitada por barreiras físicas e temporais e estava presente somente em momentos específicos da vida do navegador. Ao sair das quatro paredes da sala ou do escritório, este se desligava da Rede”.

Este ciberespaço onde se encontram os conteúdos gerados e prontos para distribuição não tem um local fixo e pode ser acessado por qualquer um em qualquer local do planeta que se tenha acesso à Internet, independente de quem seja o usuário e de qual seja a tecnologia que ele tem ao seu dispor.

Durante a navegação multitelada, o meio utilizado junto ao conteúdo apresentado em cada tela, gera uma instabilidade na atenção do espectador. As imagens entre as telas se sobrepõem umas às outras. Segundo Santaella (2007):

[...] linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Com essa ideia dos conteúdos que escorrem continuamente uns sobre os outros é podemos inferir que o espaço não mais é algo fixo em que a atenção está centrada. Ele se torna um vetor fragmentado. A realidade sofre expansão e deve ser compreendida como expandida.

Tomando emprestado conceitos do cinema para falar sobre o espaço nas multitelas, segundo DUBOIS (2004), as imagens em uma tela constroem experiências sensoriais que deslocam a percepção do espectador sendo que, dentro das variações possíveis exploradas pelos artistas plásticos, são aquelas que usam a forma “multitela” que são exploradas pelo autor:

(...) implica uma outra dimensão, mais complexa e mais profunda, da relação cinema / arte contemporânea, uma vez que nos encontramos dentro dos dispositivos de agenciamento (uma tópica, uma dinâmica, efeitos) e que isso toca no fundamental das trocas entre tempo e espaço. (DUBOIS, 2014, p. 134).

Neste sentido DUBOIS (2004) defende a ideia do olhar de que o espectador passa a ter o controle do conteúdo e do momento em que este conteúdo é consumido, que antes era de responsabilidade exclusivas do artista no caso da tela única.

DUBOIS (2014) ainda discorre sobre a multitelação como causador de uma fascinação para os artistas:

Um dos princípios recorrentes nesse domínio é de fato a transposição das formas temporais do cinema (especialmente toda dinâmica ligada à montagem) para a disposição espacial na exposição. Assim, podemos compreender a verdadeira fascinação dos artistas do pós-cinema pela figura da multitela como o lugar mesmo da operação da transferência do tempo para o espaço. (DUBOIS, 2014).

Com a multitelação, a dinâmica do conteúdo que era dependente do tempo passa a ser transferidas para o espaço, tendo em vista que a simultaneidade ou mesmo a sequencialidade do consumo do conteúdo passam a depender apenas dos dispositivos em não mais do momento em que ocorrerão.

Ainda nesta releitura de tempo e espaço, Mello *et al.* (2015) afirmam que o *smartphone* passa a ocupar espaços de tempo, que não eram marcados pelo acesso ubíquo à informação. Segundo os autores, o hábito de conexão constante ao aparelho assemelha-se ao costume de ouvir rádio ou ler em períodos como uma viagem ou uma espera. Devido à facilidade de utilização sem a dependência de estar em um local fixo, o celular passou a ser utilizado em todos os momentos, principalmente quando se trata do consumo de conteúdo de maneira expressa.

## MULTITELAÇÃO NO MARKETING

As redes sociais começaram a ganhar maior adesão de usuários e se proliferaram na primeira década dos anos dois mil. Nesta época também houve uma evolução de hardwares tecnológicos, quando os laptops que se tornaram mais leves, surgiram tablets e smartphones. Segundo o site E-commerce Brasil (2016), houve uma mudança de comportamento do consumidor após estes avanços tecnológicos de hardware e software:

“ (...) as pessoas passaram a acessar sites interativos ao mesmo tempo em que assistiam a televisão, iniciando espontaneamente o costume de comentar na tela menor o conteúdo que viam na tela maior. A partir daí, não demorou muito para que emissoras e anunciantes vislumbrassem a oportunidade de interagir mais com a audiência e até mesmo encontrar potenciais telespectadores dentro de novas plataformas digitais.” (E-COMMERCE BRASIL, 2016).

De acordo com o estudo publicado em 2018 pela KANTAR MILLWARD BROWN intitulado AdReaction - A arte da integração, foi dado um destaque especial para o tema adaptação do conteúdo para diferentes canais e sua integração. Segundo a pesquisa, estes são alguns dos princípios para uma campanha multimídia de sucesso. Ainda de acordo com a publicação da Kantar Millward Brown, as campanhas com conteúdo integrado e adaptado para os canais são 57% mais eficientes quando comparados a campanhas sem nenhuma integração.

Em entrevista para o Portal de Notícias da EPTV - EMISSORAS PIONEIRAS DE TELEVISÃO, na matéria intitulada “O consumidor está conectado a multitelas e as campanhas também precisam estar” Ana Carolina Suave, diretora geral da agência Suave Comunicação e Marketing destaca que as marcas devem estar presentes nos mais variados canais de comunicação para que seja lembrada pelo cliente em diversos diferentes locais em que este terá contato com a marca. De acordo com Ana Carolina Suave nesta entrevista:

É como se a gente tivesse que «cercar» o consumidor para que sejamos relevantes e escolhidos por ele. Temos clientes que fazem questão de sincronizar ações para que o consumidor veja a campanha na TV, ouça no rádio e na internet quase que ao mesmo tempo. As pessoas têm muitas opções e fazem escolhas todos os dias. Impactar o consumidor de forma simultânea, muitas vezes despercebido por ele, é muito eficiente. Ser eleito é muito valioso para o anunciante e ele sabe disso. Os clientes já entendem como necessário o investimento em vários canais para atingir o público-alvo no tempo certo. (EPTV, 2018)

Uma tendência confirmada do comportamento multitelado, de acordo com a publicação da BLACKBOARD no artigo O consumo de conteúdos em mais de uma tela, mostra que os usuários estão assistindo TV com um segundo dispositivo em mãos, fato que alterar o modelo de apresentação dos comerciais da televisão para garantir a audiência e atenção do usuário.

O padrão de uso normalmente é mais sequencial, em que o usuário assiste primeiro o conteúdo numa tela e depois complementa a informação através de outra. 90% dos participantes tiveram esse comportamento. 77% assistiram TV com um outro dispositivo em mãos. Esse último dado confirma uma tendência de comportamento dos usuários de se inteirar mais sobre o assunto ou de se distrair quando começam os comerciais, nada mais interessante para os anunciantes. Mas existem formas de apresentar anúncios relevantes através da sincronização de conteúdo. A chave para isso é a comunicação entre os dispositivos e isso possibilita alternativas para amarrar uma boa campanha à segunda tela (BLACKBOARD, 2016)

Segundo a pesquisa O desafio de atrair o consumidor na realidade multitelas da NIELSEN (2019), a tecnologia possibilitou que as campanhas de marketing chegassem de forma mais assertiva ao consumidor. Porém, no mundo multitelas, o desafio das marcas é maior e mais diversificado, na busca de reter a atenção do consumidor.

Pensando em um fluxo bastante simplificado, uma boa campanha chega ao público certo, com a mensagem certa, alavancando os indicadores de marca/produto e, por consequência, indicadores de negócio, como o aumento de receita. Com a tecnologia e a popularização dos smartphones, a veiculação e acompanhamento ficaram ainda mais assertivos. Mas a realidade atual vai além do smartphone. Estamos migrando para o mundo multitelas, com pessoas mantendo ao mesmo tempo TV, computador e celular ligados. Elas diversificaram as plataformas e hoje têm maior poder para decidir. Isso torna o cenário ainda mais desafiador para as marcas, pois essa quantidade de alternativas aumenta a dificuldade de reter a atenção do consumidor. (NIELSEN, 2019)

Ao se adaptar conteúdo para diferentes canais e buscar a integração entre os diferentes canais, atuando de forma sequencial ou paralela em diferentes telas, as empresas têm a maior possibilidade de sucesso em suas campanhas.

## MULTITELAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Tomando como referência o que foi exposto sobre o desenvolvimento da multitela, sobre as formas de consumo e a necessidade do público atual e sabendo, que este público em algum momento está inserido num contexto educacional, de modo pontual ou continuado, nos perguntamos como seria o processo de inserção da multitela como ferramenta de ensino-aprendizagem. Sabemos que há uma demanda e anseio da nova geração, que nasceu e convive com múltiplas e convergentes telas digitais, por ter metodologias e ferramentas de ensino que se aproximem das demais esferas de experimentação sensorial que possui. Ter o conteúdo da aula disponível em plataformas conectadas e móveis, utilizar aplicativos e ferramentas que o possibilitem interagir simultaneamente em tempos e espaços diferenciados, somados ao avanço tecnológico e a proliferação dos equipamentos tais como smartphones e tablets e a facilidade de seu manuseio, passam a ser aspirações legítimas deste público estudantil. O que nos leva a indagar sobre as perspectivas de utilização da multitela em sala de aula.

De acordo com pesquisa do IBOPE Conecta (2019), os cursos realizados na internet já são uma realidade para mais 48% dos internautas brasileiros, sendo que desses, 52% dizem ter realizados cursos livres. Quando perguntados se fariam a recomendação um curso online para um amigo ou familiar, mais da metade (67%) responderam que fariam a recomendação desses cursos. Nesta mesma pesquisa, há a indicação de que 26% dos entrevistados que já realizaram curso na Internet realizaram curso de graduação

Esses dados nos permitem reforçar nosso interesse em observar se a combinação multitelada representaria uma nova maneira de aprendizagem, pois está ancorado no comportamento e estilo de vida atual e na possibilidade de facilidade de acesso a todo tipo de informações. Caberia, então, aos participantes do processo de ensino-aprendizagem, docentes e discentes, trabalhar em meios para que estas informações possam se tornar conhecimento, convertendo para o desenvolvimento social, pessoal e profissional. Tendo como pilar a concepção de que o real desenvolvimento e formação do indivíduo, segundo FREIRE (1996), implica em “formar muito mais que treinar”, exige um rigor de método, respeito ao conhecimento prévio, ética, risco, aceitação do novo entre diversos outros fatores. Para FREIRE (1996), formar incide na formação do caráter e da consciência de sermos seres inacabados.

Nesse cenário se faz essencial repensar a interação do professor com o aluno. JEUS (2007) assim coloca sua posição sobre a nova forma de ensinar que os Professores devem adotar, na qual salienta a necessidade de recursos tecnológicos no processo de aprendizado, especialmente para a nova geração que já lida com internet desde a fase de infância:

Por isso, professor: mude o seu método de ensino. Faça um site ou mantenha um blog. Crie conteúdos áudio e vídeo de suporte às suas aulas. Recorra a softwares didático de caráter demonstrativo. E acima de tudo, deixe que os seus alunos façam o percurso de aprendizagem de forma não sequencial. Lembre-se que os estudantes da Geração Net são multitarefa, ou seja, conseguem lidar com múltiplas fontes de informação em simultâneo. (JESUS, 2007, p. 6)

Tal posicionamento o coloca em diálogo com uma visão progressista da educação, apresentado por FREIRE (1996):

O Educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento. (FREIRE, 1996)

Ainda, segundo FREIRE (1979), a arte de educar em tempos de mudanças exige dos metres trabalhar e até amar os seres inacabados, carregados de humanismo e fundamentados. Humanismo que não se trata da “[...] falsa concepção do humanismo –, que vê na tecnologia a razão dos males modernos” (FREIRE, 1979, p. 22), mas o humanismo carregado de comprometimento com a transformação.

Inserir de forma aleatória a tecnologia na sala de aula esperando bons resultados será inerte. A principal mudança para que multitelação ocorra em sala de aula deve se concentrar na pedagogia, e não da tecnologia. O uso da multitelação deverá criar um ambiente de educação centrado no aluno, customizado e colaborativo.

Nos parece relevante ampliar as discussões acerca da inserção da multitela na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem que se pode construir com e a partir dela.

## CONCLUSÃO

O crescimento da Internet nesta década, com transmissão de dados em altíssimas velocidades tanto no modelo de banda larga fixa quanto banda larga móvel permitiu a ampliação da gama de produtos, serviços e ambientes comercialmente ofertados. Os preços dos *smartphones* (celulares que integram voz e dados) caiu substancialmente, permitindo que um percentual razoável da população tenha acesso a este dispositivo.

A interação por meio de multitelas é uma realidade em nosso momento histórico, passível de ser realizada de forma sequencial ou simultânea. Este trabalho visou demonstrar que não se trata de uma novidade tecnológica. Porém a aplicação desta tecnologia em um novo ambiente que no caso em tela é o educacional trata desafios nos formatos e nas formas de comunicação.

Os professores, com um novo ambiente para ensinar, deverão focar em realizar um trabalho pedagógico diferenciado, mais atrativo, ativo e participativo. Em momento algum ele pode deixar de lado o conhecimento a ser transmitido e focar nas ferramentas tecnológicas, pois bem se prestou a discutir neste artigo, que as ferramentas tecnológicas são suporte para o contexto, jamais o próprio contexto.

Os alunos deverão estar cientes que o ambiente único e exclusivo da sala de aula física, como local de ensino, fará parte do passado. Deverão se adaptar a terem rotinas educacionais e compromissos em tempos e horários flexíveis para atendimento à nova demanda de transmissão de conhecimento.

A multitelação se manifesta como uma possibilidade de ser amplamente utilizada na educação nesse dinâmico processo de desenvolvimento tecnológico que tende a crescer de forma ininterrupta de forma a alcançar todas as camadas sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Internacional de Artes Digitais e Ciências de Nova Iorque [Online]. Disponível em < <http://www.iadas.net/> > Acessado em setembro de 2019.

BLACKBOARD. O consumo de conteúdos em mais de uma tela. Disponível em < <https://blackboard.grupoa.com.br/tag/tv/> >. Publicado em 2016. em Acessado em MARÇO DE 2020.

CERF V. e KAHN R. A Protocol for Packet Network Interconnection [Artigo] // *IEEE Transactions Communications Technology*. - 1974. - Vols. COM-22. - pp. 627-641.

COMSCORE. How Multi-Screen Consumers Are Changing Media Dynamics. Disponível em < <https://www.comscore.com/Insights> >

ghts/Presentations-and-Whitepapers/2012/How-Multi-Screen-Consumers-Are-Changing-Media-Dynamics> . Acessado em setembro de 2019

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil / Fundação Getúlio Vargas. Exposições Universais. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/ExposicoesUniversais>>. Acessado em setembro de 2019

DUBOIS, Philippe. A questão da “forma-tela”: espaço, luz, narração, espectador. In: GONÇALVES, Osmar. Narrativas Sensoriais. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.

E-COMMERCE BRASIL. Estratégia multitelas se torna essencial para marcas. Disponível em <<https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/estrategia-multitelas-se-torna-essencial-para-marcas/>> . Publicado em 27 de abril de 2016. Acessado em setembro de 2019

EPTV - Emissoras Pioneiras de Televisão. O consumidor está conectado a multitelas e as campanhas também precisam estar. Disponível em <<https://negocios.eptv.com.br/break/noticias/NOT,0,0,1316947,o+consumidor+esta+conectado+em+multitelas+e+as+campanhas+tambem+precisam+estar.aspx>> . Publicado em 28 de Março de 2018. Acessado em Setembro de 2019

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 31° Ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. – (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. 40° Reimpressão. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GOOGLE. The New Multi-Screen World: Understanding Cross-platform Consumer Behavior. Disponível em <<https://www.thinkwithgoogle.com/advertising-channels/mobile-marketing/the-new-multi-screen-world-study/>> . Acessado em setembro de 2019

IBOPE CONECTA - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. 95% dos internautas brasileiros assistem TV enquanto usam internet. Disponível em <<http://ibopeconecta.com/95-dos-internautas-brasileiros-assistem-tv-enquanto-usam-internet/>>. Publicado em 30/04/2018. Acessado em setembro de 2019

IBOPE CONECTA - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. 48% dos internautas brasileiros já fizeram cursos na internet. Disponível em <<http://ibopeconecta.com/48-dos-internautas-brasileiros-ja-fizeram-cursos-na-internet/>>. Publicado em 01/09/2019. Acessado em fevereiro de 2020

JESUS, Rui. *Relações Intergeracionais Professor-Aluno na Geração Net*. In: Boletim Informativo do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte. Abril 2007 Ano 5 – No. 7.

KANTAR MILLWARD BROW. AdReaction – The art of Integration. Disponível em <<https://www.millwardbrown.com/adreaction/integration/>> . Acessado em janeiro de 2020.

KUROSE James E. *Redes de Computadores e a Internet: uma abordagem top-down* [Livro] / trad. Marques Arlete Simile. - São Paulo : Pearson Addison Wesley, 2006. - 3a. Edição

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix. 2007.

MELLO, Aline Ferreira; PELLANDA, Eduardo Campos; CUNHA, Karen Sica da. *Cultura Multitelas e suas relações: um relato da “primeira tela” do rádio*. In: *Sessões do Imaginário*, Porto Alegre, v.18,2013, p.09-16.

MELLO, Aline F. de; et al. *Jornalismo adaptado a novas telas: um estudo da linguagem jornalística nas novas interfaces móveis*. In: *Jornalismo para Dispositivos móveis: produção, Distribuição e consumo*. Orgs: CANAVILHAS, João Canavilhas; SATUF, Ivan. Covilhã: Livros LabCom, 2015. p. 83-102.

NIELSEN - O desafio de atrair o consumidor na realidade multitelas.

Disponível em < <https://www.nielsen.com/br/pt/insights/article/2019/o-desafio-de-atrair-o-consumidor-na-realidade-multitelas/>>. Publicado em 15/01/2019. Acessado em março de 2020.

OCONHECIMENTO – HUMANTECH. Como nos comportamos diante das multitelas.

Disponível em <<https://www.oconhecimento.com.br/como-nos-comportamos-diante-das-multitelas/>>. Publicado em 31/08/2012. Acessado em setembro de 2019

SANTAELLA, Lucia. Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

STANTON, Jeffrey. Experimental Multi-Screen Cinema - 1997.

Disponível em < <https://www.westland.net/expo67/map-docs/cinema.htm>> . Acessado em setembro de 2019.

# O SENTIDO DA ESCOLA BÁSICA E DE SEUS PROFESSORES PARA VINTE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ: UM ESTUDO DE CASO

*Thais Cabral de Souza*

## I - INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é o sentido da escola básica na atualidade. De acordo com alguns autores das Ciências da Educação, a escola básica vive na atualidade uma crise de sentido e de legitimidade, fruto das inúmeras transformações que a instituição vem sofrendo desde finais do século XIX.

Conforme o autor português, Rui Canário (2005), o problema de legitimidade, pelo qual passa a escola, deve-se ao fato de a instituição não ser mais a única responsável pela transmissão de conhecimentos e pela institucionalização de valores junto às crianças e aos jovens. Isto posto, conclui-se que, a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a “escola das certezas” fundada no século XVIII. A escola sofreu transformações que ocasionaram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move.

A razão para a realização deste estudo que, buscou conhecer os sentidos e valores atribuídos à escola básica, na atualidade, por vinte estudantes da UFF-Campos, foi o fato de participar da pesquisa institucional coordenada pela professora Eloiza Dias Neves, do Departamento de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, “A relação com o saber de estudantes universitários”.

A “pesquisa maior”<sup>24</sup> teve como temas centrais o exercício do *officio discente* e os processos de construção do conhecimento de vinte universitários dos cursos de Ciências Econômicas, Ciências Sociais, História, Geografia, Psicologia e Serviço Social da UFF-Campos.

Metodologicamente, a “pesquisa maior” optou pela aplicação de questionário online, confecção de “inventários de saber”<sup>25</sup> e realização de entrevistas. Apesar de sua construção ser um processo longo (BABIE, 1999), o questionário pareceu ser o instrumento metodológico mais adequado para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da UFF-Campos. Logo, os questionários traziam as seguintes perguntas: 1) Em que tipo de escola você estudou a maior parte de sua vida?; 2) Você já repetiu o ano?; 3) Qual a renda mensal de sua família?; 4) Quantos livros há em sua casa?.

Para a elaboração dos questionários, portanto, foram operacionalizados os conceitos de “capital econômico”<sup>26</sup> e “capital cultural”<sup>27</sup> (BOURDIEU, 2007). Foram aplicados cento e oitenta questionários<sup>28</sup> aos estudantes dos cursos de Serviço Social, Ciências Sociais,

---

24 Pesquisa institucional (UFF/Campos) da qual fiz parte nos anos de 2014, 2015 e 2016 e que, por conseguinte, inspirou este trabalho monográfico, por hora, transformado em artigo.

25 Método de pesquisa criado por Bernard Charlot, há mais de 20 anos. Também chamado de “bilan de savoir”, ou balanços de saber, este método permite-nos entender como a atividade do aluno se desenvolveu.

26 O conceito de capital econômico é frequentemente medido por meio da renda mensal da família e pelas condições de moradia. Os questionários traziam perguntas como: 1) Qual a renda mensal de sua família?; 2) Em que tipo de domicílio você mora (próprio, alugado, herdado)?

27 O conceito de capital cultural é frequentemente medido por meio dos recursos culturais disponíveis e/ou incorporados. Exemplos: hábitos de leitura, frequência ao cinema, assiduidade na assistência à televisão e etc.

28 O questionário foi o instrumento metodológico que pareceu mais adequado para

Geografia, Ciências Econômicas, História e Psicologia. Ao final do questionário uma pergunta convidava os respondentes a continuarem participando da pesquisa, quando deveriam disponibilizar seus e-mails. Os estudantes que aceitaram continuar na pesquisa confeccionaram relatos individuais (“inventários de saber”) sobre a relação com o saber/aprender antes e durante a universidade. Os “inventários de saber” traziam perguntas como quais as aprendizagens eles lembravam ter feito desde o nascimento, assim como os locais em que aprenderam (casa, rua, família, escola e outros). Em seguida, pedia-se que eles escrevessem sobre as aprendizagens realizadas na universidade e o que tem sido importante em toda essa aprendizagem.

Por fim, foram realizadas entrevistas para conhecer o sentido da escola e da universidade e também para compreender como se deu o processo de afiliação<sup>29</sup>(COULON, 2008). Por esse ângulo, as entrevistas traziam perguntas como: 1) O que a escola representou em sua vida?; 2) O que você pensava antes de ingressar no curso?; 3) Quais eram suas expectativas?; 4) E depois que iniciou, como foi?

Após a coleta de dados, os questionários e os inventários foram transformados em tabelas e as entrevistas transcritas. Com todos esses dados, confeccionou-se vinte relatos, na linha história de vida, com os seguintes vieses: a) perfil socioeconômico e cultural; b) trajetória escolar e afiliação; c) relações com o saber.

Deste modo, para empreender um “estudo de casos”<sup>30</sup>, a respeito do sentido da escola básica e de seus professores para vinte estudantes

---

a realização de um estudo exploratório-descritivo de abordagem quantitativa com o maior número de respondentes possível. O preenchimento dos questionários foi feito on-line pelos estudantes no Laboratório de Informática da UFF-Campos, com duração de três semanas. O único critério de seleção dos respondentes era que estudantes do 2º ao 7º período de todos os cursos participassem. Nesse sentido, o tipo de Amostragem adotada pela pesquisa é a Amostragem-não-probabilística por conveniência, já que os respondentes são os estudantes que se voluntariaram a participar da pesquisa.

29 Afiliação-se, segundo Coulon (2008) é tornar-se membro, assimilar as regras do jogo, compreender as lógicas simbólicas da universidade.

30 Os vinte estudantes universitários participantes da “pesquisa-maior” foram transformados em sujeitos desta pesquisa que quis conhecer os sentidos e valores atribuídos à escola básica e aos seus professores por vinte estudantes universitários. Para isso, pus em prática, como instrumento metodológico, o estudo de casos.

universitários da UFF-Campos, bastou apropriar-me dos dados teóricos e metodológicos fornecidos pela “pesquisa-maior”. Afinal, os questionários e as entrevistas forneciam o tipo de escola que os sujeitos frequentaram, assim como, os sentidos e valores que os mesmos atribuíam a ela e aos professores que marcaram, positivamente ou negativamente, a sua trajetória.

## II – A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Rui Canário (2005) considera pertinente que analisemos a escola sob uma ótica diacrônica, levando em consideração a existência de três períodos históricos distintos: o período da “escola das certezas”, que vai do século XVIII até a Segunda Guerra Mundial; o período da “escola das promessas”, que vai da Segunda Guerra Mundial até a década de 1970; e, por fim, o período da “escola das incertezas” que vai da década de 1970 até os dias atuais.

O longo período da “escola das certezas”, considerado como a “idade de ouro” da escola, é marcado por uma dupla coerência da instituição, visto que no plano externo, ela está em conformidade com a nova ordem política, social e econômica, e, no plano interno, há uma relativa harmonia entre a instituição e os seus públicos. Durante esse período, a escola, bem como os docentes, gozavam de uma forte legitimidade social, uma vez que a instituição, apesar de ser elitista, era percebida como justa, em face de uma sociedade de classes.

Como as desigualdades sociais ainda não haviam sido deslocadas para dentro da escola, porque somente os escolhidos e membros das classes dominantes entravam, esta não podia ser responsabilizada pelas injustiças. Além disso, como o mercado de trabalho ainda não estava associado aos diplomas escolares, à instituição não poderia ser considerada como formadora de um exército de desempregados, como vai acontecer mais tarde, no último quartel do século XX.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreu à chamada “explosão escolar”, isto é, a massificação do ensino e, com ela, a promessa de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade, com base na teoria do capital humano. Os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975, são marcados por

um profundo otimismo e euforia em relação à escola e as despesas com a educação escolar eram vistas como um investimento de retorno decisivo.

A construção de uma “escola de massas” é realizada nesse período com base nos princípios reguladores da economia, dentre os quais se destaca a produção econômica (e escolar) em massa. Quando a escola deixou de ser elitista e passou a ser de massa, os diplomas passaram a valer menos e a instituição perdeu sua ideologia legitimadora, começando, assim, a ser considerada como “indústria do ensino” e formadora de um exército de desempregados (CANÁRIO, 2005).

No final dos anos 1960, ocorreu a chamada crise de energia e, com ela, um ciclo marcado pelo fim das “ilusões do progresso” e pela “crise mundial da educação”, assim referida por Canário, inspirado em Dubet: “na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto” (CANÁRIO, 2005).

Como consequência da massificação do ensino, isto é, da democratização da escola, faz-se necessário desmistificar a concepção de que a mesma é um objeto natural, transformando-a, assim, em objeto de estudo das Ciências Sociais. É válido destacar que, apesar de comum e rotineira, a escola é um fenômeno social, fruto do projeto de uma classe social, então revolucionária: a burguesia.

Desde a sua fundação, no século XVIII, a escola torna-se o espaço formal e privilegiado para o exercício do ato educativo (NÓVOA, 1991) e traz como novidades: 1) a separação entre o aprender e o fazer; 2) a criação de uma relação social inédita, a relação entre o mestre e seus alunos; 3) e o advento da socialização escolar que se torna com o tempo hegemônica.

### III – A ESCOLA E O TRABALHO DOS ALUNOS

Com tantos vieses de análise, no interior da instituição, os estudos clássicos sobre a escola, iniciados em fins de 1960, pautaram-se em processos externos à instituição. Dentre os teóricos de destaque, temos Bourdieu e Passeron (1970). Os referidos autores almejavam compreender por que alunos oriundos de diferentes classes sociais tinham um desempenho escolar diferenciado.

Mediante pesquisas, Bourdieu e Passeron (1970) concluíram que a origem familiar e cultural interfere no sucesso ou no fracasso escolar do aluno, posto que o rendimento escolar está diretamente ligado ao capital cultural<sup>31</sup> previamente investido pelas famílias. Logo, se torna um aluno bem sucedido aquele que tem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela escola, mas não ensinados por ela.

À vista disso, o que vai definir o sucesso ou o fracasso escolar, de acordo com Bourdieu (1998 apud CHARLOT, 2013), é a posição social do aluno e não a atividade ou o trabalho escolar. Em 1966, produziu-se, nos EUA, o Relatório Coleman<sup>32</sup>, cujo resumo revelava o seguinte: “Schools make no difference” (As escolas não fazem diferença).

Por conseguinte, na Sociologia das posições e disposições, a atividade do aluno é menosprezada, visto que o que acontece dentro da escola não produz nada de novo. Logo, a escola, para Bourdieu (1998 apud CHARLOT, 2013), não oferece muitas perspectivas para os filhos das classes populares, uma vez que o filho do operário não detém o mesmo capital cultural que o filho de um médico e, portanto, o desempenho escolar daquele será distinto deste.

Na lógica bourdiana, para compreender uma atividade, é necessário conhecer a posição social dos sujeitos, seus gostos, suas ideias e expectativas, para então entender porque agem de modos diferenciados. Esses gostos, ideias e expectativas são denominados por Bourdieu (1989 apud CHARLOT, 2013) de *habitus*. O *habitus*, isto é, conjunto de disposições psíquicas e esquemas intelectuais é construído por nós de acordo com o meio social em que vivemos.

---

31 A noção de capital cultural surge como uma hipótese que explicaria o desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais. Essa noção rompe com a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar provém de “aptidões naturais” ou “dom”. Possuir capital cultural significa ter competência social e linguística para traduzir os códigos culturais de mais alto nível.

32 O Relatório Coleman, realizado pelo governo americano, é considerado uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Com uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, foram coletados dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Isso para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação (BONAMINO & FRANCO, 1999).

Dessa forma, os próprios gostos culturais são construídos, conforme a estrutura social de origem. Nesse sentido, as estatísticas evidenciam, por exemplo, que nas casas populares encontramos com frequência quadros com figuras de cavalos robustos e crinas ao vento. Cada uma acredita que se trata de gosto pessoal, contudo os gostos pessoais são semelhantes, já que foram construídos socialmente (CHARLOT, 2013).

Ainda nesse sentido, Bourdieu (1989 apud CHARLOT, 2013) sustenta a ideia de que os critérios de avaliação da atividade dos alunos são implícitos, já que para obter êxito na escola é indispensável manter certa relação com a cultura e a linguagem e, nessa perspectiva, a escola avalia o que não ensina. Essa relação com a cultura e a linguagem é construída socialmente e, por ser implícita, é considerada um fato da natureza, isto é, aluno bom é aquele que não precisa se esforçar muito para obter êxito. Assim, a própria escola não valoriza o trabalho escolar.

Por esse ângulo, para Bourdieu (1989), é através da atividade escolar que as classes dominantes legitimam o seu poder escolar e social. Não restam dúvidas de que, nesse modelo sociológico, “a democratização da escola depende das lutas sociais que são desenvolvidas fora da escola e não de uma transformação interna das práticas escolares” (CHARLOT, 2013).

#### IV – A RELAÇÃO COM O SABER NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Mais recentemente, grande parte dos pesquisadores que investigam os diferentes resultados escolares interessam-se pela atividade escolar mesma. Essas pesquisas constataam que, diferentemente do acreditava Bourdieu (1970), o êxito escolar não depende do sexo ou da posição social dos indivíduos e, que, qualquer um que estude pode ser bem sucedido na escola.

O sucesso escolar dos alunos oriundos de classes populares é o “fenômeno da profecia autorrealizável” (CHARLOT, 2013), segundo a qual, ao afirmar que qualquer um pode obter êxito, a escola cria as condições para que os alunos sintam-se incitados a estudar e se mobilizem em prol de uma atividade intelectual.

Ao prestar atenção à resistência dos alunos às normas da escola, a sociologia da educação evidenciou que o dominado não sofre de forma passiva os processos de dominação, mas, ao contrário, tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito.

Segundo Michel de Certeau (1996), quem é dominado não tem o controle de seu tempo e nem o domínio dos meios necessários para atingir os seus fins e, portanto, faz uso de “táticas”, isto é, “bricolagens sociais”, ações desviacionistas<sup>33</sup>, que possibilitam aos oprimidos superarem os obstáculos e alcançarem seus objetivos. Nesse sentido, as táticas resultam da astúcia e criatividade dos dominados que conseguem dentro do espaço controlado pelo inimigo obter sutis vitórias, pequenos sucessos ou golpes. A tática, enfim é a arte do fraco.

A Sociologia do sujeito rompe, assim, com o determinismo da Sociologia da reprodução e traz para frente do palco a questão da atividade, uma vez que para se entender o que está acontecendo na escola, à atividade do aluno, fora da sala de aula ou dentro dela, é tão importante quanto à categoria social.

Para analisarmos a atividade escolar, portanto, precisamos saber qual sentido os alunos atribuem a ela, já que quando um aluno fracassa não é diretamente por causa de sua posição social objetiva<sup>34</sup> e, sim porque não estudou o suficiente, ou seja, não se mobilizou em prol de uma atividade intelectual. Entretanto, por que o aluno não estudou o suficiente? Por que não se mobilizou em prol de uma atividade intelectual?

Se o aluno não se mobilizou<sup>35</sup> em prol de uma atividade intelectual é porque ele não conseguiu ver sentido naquilo que aprende na escola e, portanto, o sentido atribuído à instituição será alheio ao ato de

---

33 Ações por meio das quais os membros da classe dominada burlam a ordem dominante para alcançarem seus objetivos. Exemplo: Alunos da rede pública que conseguem burlar os constrangimentos do sistema e serem os primeiros da família a ingressarem no ensino superior.

34 “Posição social objetiva” é a classe social a que um indivíduo pertence. Exemplo: Lula era operário e filho de dois nordestinos pobres.

35 Mobilização – movimento de dentro para fora. Ninguém aprende se não tiver um desejo interno de aprender.

aprender. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o aluno tenha um desejo interno de aprender, pois ninguém aprende se não estuda e, ninguém estuda se não conseguir encontrar um sentido para aquilo que aprende. (CHARLOT, 2013).

Conforme Bernard Charlot (2000), o desejo interno pelo saber/aprender é corolário da condição antropológica a que todo o ser humano está submetido. Isto é, nascemos incompletos, prematuros, com a obrigação de nos preencher, ao longo da vida, por meio da educação. Conclui-se, deste modo, que o homem não é dado, é construído. Diferente de outras espécies, o ser humano nasce apenas como uma possibilidade.

Como a essência humana está fora de nós, ou melhor, está no patrimônio humano construído pelas gerações precedentes, precisamos tomar posse dela por meio da educação e de seu triplo processo: humanização/singularização/socialização. Estes processos induzem-nos a acordar que o homem nasce, como diria John Locke (1973), como uma tábula rasa, isto é, uma folha de papel em branco. E, por meio do contato com tudo o que fora, anteriormente estruturado, humaniza-se, constrói-se como um ser humano inteiramente singular, ao mesmo tempo em que, é inteiramente social. Isto posto, um processo é complementar ao outro.

Voltando a questão da escola, da atividade, do sentido e do saber, Charlot (2013) infere que, na contemporaneidade, a situação mais frequente nas escolas é aquela em que os alunos se envolvem em uma atividade não porque se interessam pelo conteúdo estudado, mas sim, porque querem tirar boas notas ou ganhar uma recompensa dos pais. Nesse caso, estuda-se não para aprender, mas para passar de ano ou no vestibular.

Ao analisarmos a questão da atividade escolar, portanto, podemos entender como é possível que alunos oriundos dos meios populares obtenham êxito em uma escola permeada por valores das classes dominantes (CHARLOT, 2013). Todavia, para investigarmos a atividade do aluno, não basta entendermos o seu sentido, é preciso levar em consideração também à sua eficácia, visto que fracassa na escola não só o aluno que não estuda, mas também, aquele que desenvolve uma atividade outra que não aquela que a caracteriza. Em outros termos, o tipo

de aprendizagem que interessa à escola é a que está ligada à apropriação de saberes-objetos, conteúdos intelectuais.

Logo, existe uma especificidade da atividade escolar, posto que ela requer certa relação com a linguagem e a cultura, que definem a relação dos alunos com a escola e o saber. Essas relações são construídas, de acordo com o meio social em que os alunos vivem e, portanto, é de se esperar que os filhos das classes médias tenham mais facilidade na escola que os filhos das classes populares.

Sem embargo, vale destacar que a atividade escolar não é como acreditavam Bourdieu e Passeron (1970), um simples reflexo das normas e valores das classes dominantes, dado que é através dela que muitos alunos oriundos das classes populares obtêm êxito na escola. Ademais, essa atividade não é a única que tem valor, em razão de existirem muitas outras formas valiosas de se relacionar com o saber/aprender.

Na contemporaneidade, retoma Charlot (2013), a escola não é mais vista como um espaço de aquisição de conhecimentos e, sim como um caminho para o emprego. Nessa acepção, muitos alunos vão à escola não para aprender, mas para passar de ano, receber um diploma e ter um bom emprego no futuro. O problema não está no fato de os jovens se preocuparem com o futuro, mas no fato de frequentarem a escola só para receber o diploma e socializar com os amigos. Nas palavras de Charlot, “a escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional” (CHARLOT, 2013).

De mais a mais, para muitos estudantes, quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem é o professor. Nessa lógica, quem vai à escola e escuta o que o professor diz, sem brigar e bagunçar, cumpriu com o seu dever de aluno. O resultado do processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, depende exclusivamente do professor, pois se ele explicar bem, o aluno vai tirar uma boa nota. Caso contrário, o aluno considera injusta a nota ruim, já que cumpriu com o seu papel de escutar o professor.

Esta concepção do processo de ensino-aprendizagem, conforme Charlot (2013) põe em cheque o princípio da educabilidade, ao ignorar a educação como uma via de mão dupla. Melhor dizendo, um processo de autoconstrução (singularização) e de apropriação de um patrimô-

nio (humanização/socialização). Nessa perspectiva, o homem educa-se (mobilização) e é educado (motivação<sup>36</sup>).

Constata-se, deste modo que, em uma sala de aula ou fora dela, ninguém aprende se não é ensinado, ao passo que ninguém pode ser ensinado se não tiver o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2013). Nessa lógica, considerar o professor o único responsável pelo que ocorre na sala de aula é uma insensatez, posto que, desvaloriza a centralidade da atividade do aluno, assim como fez a Sociologia da Reprodução, e torna a escola apenas um espaço onde se devem cumprir tarefas.

Neste sentido, “quando um aluno chega atrasado à escola, deve ir de imediato ao escritório do coordenador para justificar-se e, assim, perde mais um pouco da aula. Dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender...” (CHARLOT, 2013). Consequentemente, a atividade escolar perde a sua especificidade e resta apenas um trabalho alienado, por parte dos alunos e professores, que cada vez mais se preocupam com as notas e não com o saber.

A preocupação com a notificação, segundo Charlot (2013), faz com que o saber perca seu valor de uso para adquirir apenas valor de troca. “Estude a Matemática, meu filho, sei que é muito chata, mas, em compensação, ganhará um celular para ligar para sua namorada” (CHARLOT, 2013). As crianças e adolescentes são perspicazes e, por isso têm total clareza que se vai à escola não para aprender e sim para repetir, decorar e, conseguir passar no ENEM/vestibular.

Essa lógica da concorrência surge com a sociedade capitalista contemporânea que, além de transformar a escola em um espaço de disputa entre as crianças, propõe aos alunos uma formação cada vez mais ambiciosa. As avaliações nacionais como o Enem e o Saeb, que direcionam o ensino médio, fazem com que cada vez mais, professores e alunos estejam voltados para a nota e não para o saber. “O problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais

---

36 Processo de fora para dentro. É o que os professores tentam fazer com seus alunos a todo o momento. Porém, que nada adianta se os mesmos não tiverem um desejo interno de aprender.

alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer” (CHARLOT, 2013).

## V – O SENTIDO DA ESCOLA BÁSICA PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Analisar o sentido da instituição escolar, para vinte estudantes universitários da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes, constituiu o foco de meu trabalho monográfico, por hora, transformado neste artigo. À luz das concepções de Bernard Charlot (2000/2013), temos como primeiro resultado empírico que, nos cursos de Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Psicologia, História e Geografia, existem pelo menos duas trajetórias escolares distintas. Em razão de, mais da metade dos sujeitos pesquisados, terem frequentado escolas públicas, enquanto os demais estudaram em colégios particulares, alguns com bolsas de estudo.

Tem-se, ainda, como segundo resultado empírico que, o sentido da instituição escolar varia entre os participantes da pesquisa e, na lógica de Bernard Charlot (2000), pode estar ligado à apropriação de saberes-objetos, ao controle de atividades e ao domínio de relações (com o mundo, com os outros e consigo mesmo).

Dezessete, dos vinte sujeitos, descrevem a experiência escolar de modo muito positivo, são eles: Adalberto (Ciências Sociais), Maria (Geografia), Robert (Geografia), Davi (Geografia), Maria Paula (História), Lara (História), Pedro (História), Ana Léa (Serviço Social), Vanessa (Serviço Social), Otávio (Ciências Econômicas), Monalisa (Ciências Econômicas), Morfeu (Ciências Econômicas), Nathanael (Ciências Econômicas), Yasmim (Psicologia), Luísa (Psicologia) e Beatriz<sup>37</sup> (Psicologia).

Apesar de 85% dos sujeitos pesquisados descreverem a experiência escolar de modo positivo, eles não configuram um grupo homogêneo. Isto porque, para eles, o sentido da instituição escolar varia entre “espaço de socialização”, “espaço para aquisição de conhecimentos”, “espaço de formação para o trabalho”, chegando

---

37 Para preservar a identidade dos participantes, a pesquisa optou pelo uso de nomes fictícios.

ainda a ser considerada uma extensão da casa (“quintal”) ou uma “experiência legal”.

Adalberto (CS)<sup>38</sup>, por exemplo, recorda que gostava do espaço escolar, mas que era meio preguiçoso nas tarefas de casa, tanto que no sétimo ano escolar foi reprovado porque não havia estudado o suficiente. Maria (Geo), por sua vez, descreve a escola como um refúgio, um local que gostava de frequentar desde a mais tenra idade e, para a qual ia sem esforço (ao contrário de seu irmão que tinha que ser acordado várias vezes), e gostava de ficar estudando até mais tarde, como se a escola lhe desse o prumo (orientação e prudência). Isso até o ensino médio: “No ensino médio é (...), acho que foi no último ano em que eu mais fiquei perdida (...) eu não estava entendendo nada do que eu estava fazendo na escola mais (...)” (NEVES, 2015, p. 36).

Robert (Geo) recorda que a experiência escolar foi “muito legal”, momento em que cita uma escola pública, que era integral e tinha curso de línguas e teatro, onde estudou parte do ensino fundamental. Davi, também do curso de Geografia, diz que a escola sempre foi mais um “espaço de socialização” do que de “aquisição de conhecimentos”<sup>39</sup>e, nesse caso o sentido atribuído à instituição é alheio ao ato de aprender.

Maria Paula (Hist.), Lara (Hist.), Pedro (Hist.), Monalisa (CE) e Morfeu (CE) descrevem a escola como um “espaço de aquisição de conhecimentos”, isto é, de apropriação de saberes-objetos. As estudantes de História, Maria Paula e Lara, evocam lembranças positivas de suas experiências escolares, ainda que a primeira afirme que a escola só começou a fazer sentido para ela quando estava no ensino médio, posto que no ensino fundamental só ia para a escola “por ir mesmo”. Ademais, ela afirma que apesar de a escola ser muito “puxada” ela só

---

38 Adotamos as siglas para facilitar a classificação dos estudantes, com base em seus respectivos cursos. Deste modo, CS refere-se ao curso de Ciências Sociais, Geo. ao curso de Geografia, Hist. Ao curso de História, CE ao curso de Ciências Econômicas, Psi. ao curso de Psicologia e SS ao curso de Serviço Social.

39 As categorias “espaço de socialização”, “aquisição de conhecimentos” e “formação para o trabalho” foram criadas por mim e por minha orientadora no decorrer da pesquisa, visto que durante a realização das entrevistas os participantes descreviam a escola como um espaço onde adquiriam conhecimentos, socializavam com os amigos ou aprendiam a profissão.

foi saber o que era vestibular quando já estava no ensino médio. Todavia, acredita que a escola lhe deu uma boa base, já que foi aprovada para arquitetura no IFF sem sequer ter concluído o ensino médio ou feito um curso pré-vestibular. Lara, assim como Maria Paula, estudou toda a vida em colégio particular, e afirma que na escola aprendeu “conteúdos para passar no vestibular”.

Pedro, também estudante de História, recorda que sempre gostou de frequentar a escola, sendo que seu “único compromisso era o colégio”, já que nunca precisou trabalhar. Ao contrário de Maria Paula, o estudante afirma que a experiência escolar no ensino fundamental foi muito mais “produtiva” que no ensino médio, posto que este funcionou como uma espécie de reforço de tudo que já havia sido aprendido no ensino fundamental. De qualquer modo, Pedro esclarece que, apesar de ter preferido o ensino fundamental, a experiência no ensino médio não foi ruim, uma vez que, embora pública, a escola era boa e ele mantinha uma relação agradável com o pessoal.

Monalisa (CE), apesar de ter estudado toda a vida em escola pública, diz ter sempre gostado da escola e dos professores. Todavia, apesar de ter sido boa aluna, a estudante recorda que quando tinha doze anos suas notas começaram a cair e ela repetiu o ano escolar, já que sofreu um “baque”, associado a motivos pessoais: ela acompanhou a separação dos pais. A estudante lembra ainda que, no ensino médio, era considerada boa aluna em Matemática, contudo, percebeu que o fato de ter estudado em escola pública fez com que não tivesse os requisitos necessários para ingressar e se manter em uma universidade, muito embora tenha sido a primeira da turma a ser aprovada em uma universidade pública, sem sequer ter concluído o ensino médio.

Morfeu (CE), por sua vez, recorda-se da primeira escola, localizada perto de sua casa e, para a qual ia junto com os seus “amiguinhos da rua”. Assim como Monalisa (CE), o estudante recorda ter sido um aluno inteligente e estudioso, ainda que afirme que o fato de ter estudado em escola pública fez com que chegasse à universidade sem nenhum embasamento em Matemática, além do que, não tinha muita intimidade com a leitura.

Nathanael (CE) e Otávio (CE), do mesmo modo que Davi (Geo.) descrevem a escola como um espaço de socialização. Otávio (CE), por

exemplo, lembra que apesar de ter estudado quase a vida inteira no mesmo colégio particular, nunca teve muita intimidade com os estudos e diz que assistia “às aulas e só”. Além disso, por ter estudado quase a vida inteira no mesmo colégio particular, Otávio afirma que as pessoas de sua turma são os amigos com os quais ele se reúne até hoje. Nathanael (CE), ao contrário de Otávio, estudou uma parte da vida em escola pública e a outra parte em colégio particular, com bolsa. Ademais, ele afirma que nunca manteve o mesmo vínculo de amizade, pois a cada ano mudava de escola.

Ana Léa (SS) e Vanessa (SS), por sua vez, dizem ter boas lembranças da escola que parece ter cumprido sua função tradicional, tanto de socialização como de aquisição de conhecimentos, “fornecendo a base de conteúdos e experiências com outras pessoas” (NEVES, 2015, p.58).

Yasmim (Psi.) e Luísa (Psi.), por outro lado, se alinham ao grupo que descreve a escola como um espaço de formação para o trabalho. Yasmim lembra-se da escola, onde fez o ensino médio, com entusiasmo, pois, aquela era uma escola “diferenciada”, de formação de professores, “bem visada”, “com um ensino bem interessante” em princípios pedagógicos. Apesar de a escola ficar em outro município, o esforço valia a pena, pois, a sua formação no curso normal foi direcionada para o contato com a diversidade e para o cuidado com a infância.

Luísa recorda-se que no ensino fundamental frequentou uma escola pequena, próxima à sua casa, no município de Conceição de Macabu. A escola, segundo a estudante, era o “lugar de encontro” de todo mundo da pequena comunidade, ou seja, “a escola era a extensão da casa de todo mundo que fazia parte daquele lugar”. Para fazer o ensino médio, entretanto, Luísa foi para uma escola estadual, onde se habilitou para lecionar, o que faz atualmente numa turma de EJA, à noite, na cidade de Macaé.

Nicolau (SS), Renato (Hist.) e Breno (CE), alinham-se ao grupo que descreve a experiência escolar de modo negativo (15% dos sujeitos). Durante a entrevista, Nicolau relata que sua experiência escolar foi “um horror”, momento em que cita uma escola básica que se deu no período em que o Brasil viveu a ditadura militar. Agregado a esse fato histórico marcante, o estudante recorda-se que as duas escolas de sua formação básica eram de denominação católica romana, o que fez

com que tivesse que cantar o Hino Nacional Brasileiro e rezar o Pai Nosso e a Ave Maria todos os dias pela manhã, religiosamente.

Renato (Hist.), assim como Nicolau (SS), tem uma visão extremamente negativa da escola, posto que quando tinha doze anos os pais o tiraram da escola particular onde estudava e o colocaram numa escola estadual, o Liceu de Humanidades de Campos. De acordo com ele, ir para o Liceu foi um “divisor de águas” na sua concepção sobre a escola, uma vez que ao chegar teve que aprender logo a “correr atrás” do que desejava aprender/saber, já que a precariedade do sistema público e a falta de professores lhe trouxeram autonomia. Breno (CE) recorda que a escola onde estudou era boa, embora afirme que a instituição nunca auxiliou os alunos com relação ao ENEM e vestibular.

## VI – OS SENTIDOS E VALORES ATRIBUÍDOS AOS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA

Na atribuição de sentidos e valores à escola básica, a força dos professores emerge e percebem-se diferentes papéis na vida escolar e pessoal dos estudantes. Do mesmo modo que, ocorreu com os sentidos e valores atribuídos à escola, 95% dos universitários rememoram que os professores os marcaram positivamente, alguns de modo tão contundente que foram responsáveis pela escolha do curso.

É o caso de Maria Paula (Hist.), Lara (Hist.), Davi (Geo.), Renato (Hist.) e Yasmim (Psi.). As duas primeiras lembram que na escola tiveram excelentes professores de História e, que, por isso optaram pelo curso. Já Davi (Geo.) afirma que a escolha da licenciatura em Geografia se deu por curiosidade em conhecer mais a disciplina, visto que os professores que teve no pré-vestibular foram muito bons.

Renato (Hist.), por sua vez, afirma que sempre se identificou com a História e que a escolha da licenciatura se deu por meio de conversas que teve com os professores do ensino médio. Yasmim (Psi.) afirma que a escolha do curso de Psicologia se deu por influência de uma professora que teve no curso normal, já que esta “passou uma coisa bem legal da Psicologia”.

Monalisa (CE), Otávio (CE), Adalberto (CS) e Nathanael (CE) evocam professores que marcaram positivamente suas vidas escolares

e pessoais. Otávio (CE), a título de exemplo, recorda-se de uma professora de Português que teve no oitavo ano, cuja história de sucesso pessoal lhe tocou (imigrante do interior e filha de pais analfabetos), além de que ela repetia em todas as aulas que para obter êxito na escola era preciso estudar.

Adalberto (CS), por sua vez, lembra-se de uma professora de Geografia que teve no ginásio. Diz que a mesma o encantou porque ensinava geografia política e saía um pouco da rotina da geografia física. Monalisa (CE) evoca um professor de Matemática que teve no pré-vestibular que a ajudou a superar as dificuldades nas disciplinas de cálculo e a se adaptar, aos poucos, à vida universitária. Ainda nesse sentido, Nathanael (CE) recorda de um inesquecível professor de Português que dava aula de recuperação para ele aos sábados.

Na contramão, temos Fernando do curso de Ciências Sociais que se recorda de uma professora de Sociologia que o marcou negativamente no Ensino Médio. De acordo com ele, o fato de ela ser geógrafa fez com que ele chegasse ao ensino superior sem nenhum conhecimento de Antropologia.

## VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida quis conhecer os sentidos que vinte universitários atribuem à escola básica. Todavia, pensar o sentido da escola na atualidade requer um estudo exaustivo sobre as mudanças que se operaram no âmbito escolar. Como vimos com o autor Rui Canário (2005), a escola não detém mais o monopólio da transmissão de conhecimentos junto às crianças e aos jovens, uma vez que a aprendizagem pode não estar ligada à apropriação de saberes-objetos e sim ao domínio de relações ou ao controle de atividades (CHARLOT, 2013).

Paralelamente, foram investigadas a especificidade da atividade escolar e a relação com o saber nos estabelecimentos de ensino, com foco na importância dos professores. O estudo serviu primeiramente para mostrar que a atividade escolar é fundamental para que alunos oriundos das classes dominadas consigam burlar a ordem dominante e obter êxito na escola. Nesse sentido, o êxito escolar não depende, como acreditava Bourdieu (apud CHARLOT, 2013), da posição social obje-

tiva dos indivíduos, e sim, de sua mobilização, visto que qualquer um que estude pode ser bem sucedido na escola.

Posteriormente, buscou-se compreender o sentido da escola básica e de seus professores na vida acadêmica e pessoal dos estudantes. Assim, constatou-se que o sentido da instituição escolar varia entre eles, indo de refúgio, “extensão da casa”, “experiência legal”, “horror”, “formação para o trabalho” e chegando a ser mais um espaço de socialização do que de aquisição de conhecimentos.

Verificou-se, à vista disso que, em cada curso existem diferentes trajetórias escolares, posto que boa parte dos estudantes frequentaram escolas públicas, enquanto os demais estudaram em colégios particulares, alguns com bolsas de estudo. Vale ainda ressaltar que, embora, mais da metade dos sujeitos tenham frequentado escolas públicas, a experiência escolar é descrita de modo muito positivo por mais da metade deles.

Como vimos também, na concessão de sentidos e valores à escola básica, a importância dos professores emerge e percebem-se diferentes papéis na vida acadêmica e pessoal dos estudantes, uma vez que 95% dos sujeitos pesquisados evocam os professores de modo positivo, sendo que alguns deles afirmam que a escolha de seus respectivos cursos se deu por influência dos professores que tiveram na escola básica ou pré-vestibular.

Estes resultados empíricos nos levam a intuir que, apesar de a escola e os docentes, segundo Rui Canário (2005) e António Nóvoa (1992), vivenciarem uma “crise de sentido” e de legitimidade, aliada a um processo de desvalorização da profissão docente<sup>40</sup>, os sujeitos da pesquisa parecem não partilhar desta opinião, em virtude de reforçarem o status da escola, enquanto espaço formal e privilegiado para o exercício do ato educativo. E, ainda, legitimarem a importância dos docentes em suas vidas pessoais e acadêmicas.

---

40 O trabalho do professor enfrenta na atualidade um paradoxo, visto que, se por um lado, o professor é considerado responsável pela transformação das sociedades atuais, por outro, ele vem sofrendo um processo de desvalorização de sua profissão, desde o último quartel do século XX. Esse paradoxo está presente em seu estatuto social e econômico, uma vez que, antes da massificação do ensino os professores tinham prestígio social e situação econômica digna, enquanto nos dias de hoje tem uma remuneração precária e uma ausência de prestígio social.

## REFERÊNCIAS:

- BABBIE, Earl R. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 519. p. Bibliografia e índice. ISBN 8570411758 (broch.).
- BONAMINO, A. FRANCO, C. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB*. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 6 de janeiro de 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1992. Tradução do livro publicado em 1970: *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_; *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996, v.1.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_; *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- LOCKE, John. Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; *Ensaio acerca do entendimento humano*, São Paulo, Abril Cultural, 1973.

NEVES, Eloiza Dias. *Estudantes universitários e suas relações com o saber: de figurantes amontoados a atores principais*. Relatório Técnico de Pesquisa. Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes: 2015.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_; Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

# REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO MÊS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS QUESTÕES APRESENTADAS NO PROGRAMA DE ENTREVISTAS RODA VIVA

*Roselita Soares de Faria*

## INTRODUÇÃO

No dia 17 de março de 2020, estávamos na E. M. Gracy Viana Lage em Belo Horizonte, pela manhã, escrevendo um bilhete de quase uma lauda para os pais, explicando que no dia 18 não teríamos aula. Isso porque a escola toda estaria mobilizada para participar da paralisação que reivindicaria a renovação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ao mesmo tempo, informávamos as providências para a distribuição, em locais estratégicos, de dispersores de álcool em gel e fazíamos um levantamento de informações importantes para a prevenção do novo coronavírus.

Nesse mesmo documento, pedíamos aos pais para ficarem alertas aos meios de comunicação, uma vez que o prefeito poderia decretar, a qualquer momento, quarentena na cidade. Não sabíamos, até então, qual seria o real sentido dessa palavra.

Sabíamos das muitas informações em um só documento, mas elas refletiam as questões daquele momento e a necessidade da escola em se movimentar, tomando providências para a prevenção e formação da comunidade escolar diante de uma ameaça. Porém, tínhamos muito mais dúvidas que certezas.

Mesmo longe da escola, o corpo docente continuava a se comunicar via *whatsapp*, debatendo ideias e buscando informações e soluções, principalmente para os impactos da falta da escola na vida dos alunos. Contudo, até mesmo no grupo de professores, percebia-se o compartilhamento de fake news, as já conhecidas notícias falsas, divulgadas por meio de mídias sociais. Cruz Junior (2019) destaca que, além de o Brasil ser o maior país consumidor desse tipo de informação, sua dispersão é ainda maior em períodos de grandes acontecimentos e/ou eventos.

Esse fato fez surgir o interesse em uma pesquisa mais elaborada em programas de televisão sobre as consequências da pandemia na educação brasileira. Isso porque, conforme destaca a empresa de pesquisas de mídias Kantar (2020), tal meio de comunicação aparece como o suporte de informações mais confiável nos últimos anos.

No dia 13 de abril, quase um mês depois de decretada a quarentena, o programa Roda Viva da TV Cultura teve como tema a situação da educação brasileira com a pandemia do novo coronavírus. Diante de tal informação recebida nos grupos de *whatsapp* da escola, tal notícia despontava-se como uma fonte segura. Pensei que assistir ao debate daria um pouco de alívio, já que poderia entender, com mais detalhes, como estava sendo pensado o ano letivo de 2020.

Ansiosa, assistindo ao programa e anotando tudo o pudesse me ajudar na volta às aulas, percebi que, mais que respostas e expectativas, as perguntas de cada jornalista eram o que, por ora, me chamavam mais atenção. Na dificuldade de pensar o futuro como gestora e professora do ensino fundamental, buscar soluções para o que é imediato parecia o mais certo a ser feito. Para isso, é fundamental compreender o momento em que estamos vivendo na educação.

A minha inquietação se voltou, assim, em tentar compreender quais dos problemas ali discutidos mais afetavam a educação no momento da chegada da pandemia. A necessidade de analisar as questões que os entrevistadores expunham passou a ser fundamental e,

em determinado ponto, elas pareciam debater o que seria o futuro, apontando mais caminhos que as respostas da entrevistada. Percebi, então, que a pandemia potencializaria os desafios que o ano de 2020 já impunha à educação.

Sendo assim, este trabalho pretende expor os principais temas das perguntas realizadas pelos jornalistas no programa Roda Viva do dia 13 de abril de 2020, que teve como convidada Priscila Cruz, presidente executiva do movimento Todos Pela Educação. Além disso, busca refletir alguns pontos a partir das discussões propostas na entrevista.

O percurso metodológico para a questão – os problemas da educação no momento da pandemia do coronavírus – foi constituído inicialmente a partir de uma pesquisa exploratória. As análises foram apoiadas em um referencial teórico que buscou identificar o contexto atual da educação no Brasil, mostrando o porquê de tais tópicos aparecerem com mais enfoque no programa em estudo.

## O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO MOMENTO DA CHEGADA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS NO BRASIL

Enquanto começavam a ser contabilizados os primeiros casos de Covid 19 no Brasil, a educação, no âmbito nacional, era mobilizada por duas questões: a atuação do MEC e a mobilização social pela aprovação da continuidade do Fundeb.

No início de março de 2020, Priscila Cruz foi criticada nas redes sociais pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub (O Globo, 12/03/2020) pela publicação de um relatório que divulgava os avanços da educação brasileira, mesmo com a gestão equivocada do MEC.

Sabe-se que o movimento “é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, s/p). Várias entidades e empresas são mantenedoras ou apóiam a organização, que tem como tarefa monitorar os indicadores de avaliação e cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, busca mobilizar atores/instituições e produzir conhecimento para subsidiar a elabo-

ração, implementação e avaliação de políticas públicas em educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

O citado relatório apresenta pontos positivos e negativos da gestão da educação em 2019, bem como perspectivas para 2020. Com o título “Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já! Balanço 2019 e perspectiva 2020”, evidencia que, no último ano, a educação teve um pequeno avanço, consequência do trabalho das secretarias municipais e estaduais.

O documento destaca a atuação do Conselho Nacional de Educação – CNE, deixando claro vários pontos negativos da atuação do MEC, concluindo, desse modo, que os avanços se deram mesmo com “uma enorme incapacidade da atual gestão de organizar e conduzir uma agenda para enfrentar os múltiplos desafios que precisam ser enfrentados” (EDUCAÇÃO JÁ!, 2020, p. 62). Explicita ainda que “segue disseminando um diagnóstico equivocado de que o problema da educação se resume à doutrinação ou à prevalência de alguma ideologia, ou mesmo à influência de algum educador” (EDUCAÇÃO JÁ!, 2020, p. 62).

Além da atuação do MEC, gera preocupação a manutenção do Fundeb. Semeghimi (2012) explica que a preocupação em ofertar educação de forma ágil e equitativa já se fazia presente desde a década de 1950. Lembra ainda que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 2007, foi substituído e ampliado pelo Fundeb, já reconhecido como “uma autêntica revolução nas condições de oferta do ensino fundamental no Brasil” (SEMEGHIMI, 2012, p. 418).

A Constituição Federal de 1988 foi o ponto de partida para a consolidação de uma política de financiamento da educação quando “a vinculação de 25% das receitas de estados e municípios e 18% das receitas da União à educação, estabelecida pela Constituição, contemplou antiga reivindicação dos professores e profissionais da área” (SEMEGHINI, 2012, p.418)

O estudioso destaca também a realização anual do Censo Escolar a partir de 1996, que permitiu identificar o número de matrículas de forma confiável. Pela Lei n° 2264/97, o Fundef foi regulamentado e assim comemorado em 2001 por Paulo Renato (ex-ministro da educação):

o Fundef constitui, com certeza, a mais bem-sucedida política brasileira de inclusão social. Em três anos, com ele, foi possível conseguir resultados que três décadas de acelerada massificação das matrículas não haviam logrado” (SEMEGHIMI, 2012, p. 428).

A substituição do Fundef pelo Fundeb se deu a partir da atuação de diversos atores e movimentos de vários segmentos da sociedade civil, que se uniram para debater e aprimorar o desenho da política (SANTOS, 2009). Exatamente no dia 18 de março de 2020 estava marcada uma mobilização nacional a favor da continuidade do Fundeb como política permanente, já que sua validade é até dezembro de 2020.

Além dessas questões nacionais da política de educação, muitas cidades e estados ainda tentavam se recuperar das consequências do forte volume de chuvas, o que já havia provocado um atraso no início do ano letivo. Minas Gerais, por exemplo, além desse problema, também passava por uma crise financeira, o que acarretou no não pagamento regular dos salários dos servidores, tendo como consequência a deflagração de uma greve no início do ano letivo. Muitas escolas não haviam tido, até o início da pandemia, nenhum dia de aula.

## O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO MÊS DA PANDEMIA NO BRASIL E ALGUNS APONTAMENTOS

Tendo em vista a questão que norteou este trabalho – fazer um levantamento dos problemas que mais afetavam a educação brasileira no início da pandemia –, o programa Roda Viva foi delimitado como veículo no qual tal debate seria possível. Ele se constitui, assim, como um documento audiovisual importante para o momento, visto que trouxe, de forma geral, um panorama da educação no primeiro mês da pandemia no Brasil.

Entretanto, além dos temas discutidos no âmbito geral como problemas decorrentes da pandemia, o programa retomou discussões em voga antes da disseminação do coronavírus. Foram 26 perguntas ou blocos de perguntas apresentadas pelos jornalistas em cada inter-

venção, distribuídos nos seguintes temas, organizados como mostra o quadro abaixo.

<b>TEMAS</b>	<b>Nº DE PERGUNTAS</b>
MEC	10
FUNDEB	4
Família/escola	3
Merenda	2
Professores	1
Tecnologia/internet	1
Resultados de ações	1
Pandemia e desigualdade social	1
Homeschooling	1
Congresso/legislativo	1
Carga horária do ano letivo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria das perguntas tratou de dois principais temas: MEC e FUNDEB. Muitas questões que abordavam o ministério diziam respeito principalmente à necessidade de se confirmar qual era o papel do órgão diante de um momento em que a maior instância de gestão da educação refutava a tarefa de articular ações junto às secretarias estaduais e municipais. O encaminhamento das perguntas deixava transparecer que ele não estava exercendo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, em seu artigo 8º, parágrafo 1º: “Caberá à União a coordenação de política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Duas perguntas foram direcionadas ao papel do MEC diante da gestão da educação durante a pandemia. Também foi questionado à entrevistada a troca de chefias no órgão e a situação de adiamento ou cancelamento do ENEM. Ainda com relação ao mesmo tema, foram abordadas as atitudes e a postura do ministro diante da gestão do ministério e suas atribuições. Lembrou-se também da postura reativa a críticas realizadas ao empenho do MEC e à coordenação do ministro

nessas tarefas. A pergunta que tinha como tema os resultados das ações até então empreendidas foi direcionada à mobilização dos governos estaduais e municipais e suas respectivas secretarias, e não ao Ministério da Educação.

Quanto ao tema FUNDEB, as perguntas buscaram reafirmar a importância dessa política de financiamento para a educação. Também foi demonstrada a preocupação de que os gastos durante a pandemia poderiam levar à diminuição dos investimentos em educação, provocando mudanças na lei do fundo. Em uma das perguntas, buscou-se desmistificar o que foi chamado de “a falácia de que se gasta muito” com educação, em comparação a outros países, e os poucos resultados no desempenho dos alunos brasileiros. Essa visão poderia levar a mudanças na diminuição do volume de recursos destinados à educação. Foi exposta também a atuação positiva do Congresso na condução da discussão sobre o FUNDEB.

Onze temas que aparecem nas perguntas presentes na entrevista já eram parte do debate educacional brasileiro antes da pandemia. Por exemplo, a discussão sobre a gestão do MEC na condução da política educacional e a falta de articulação com as secretarias estaduais e municipais estavam sendo questionadas por organizações que acompanham a gestão pública, juntamente com as tensões sobre a aprovação ou não do FUNDEB. Como se sabe, essas duas situações tendem a piorar com a pandemia do novo coronavírus no Brasil.

Já com relação ao FUNDEB, as demandas de votação das medidas de enfrentamento da pandemia podem adiar a votação e/ou ofuscar a importância da pauta, diminuindo o debate público. As atividades de manifestações populares em defesa da política também foram impactadas devido à necessidade de isolamento social.

As duas perguntas sobre a merenda escolar incluíram as diferentes estratégias utilizadas pelos governos estaduais e municipais em que a alimentação estava sendo ofertada. O tema MEC aparece nesse contexto, ressaltando a falta de debate com os governos para definir tal questão, fato que levou o ministério a editar uma normativa sem considerar o que os governos estaduais e municipais já estavam fazendo (afirmação baseada na opinião dos jornalistas). A outra pergunta foi a respeito do seu financiamento, com foco na origem dos recursos que

iriam subsidiar a política em tempos de pandemia.

Em relação ao uso da tecnologia e acesso à internet na educação foi feito um questionamento sobre sua utilização para garantir o acesso à aprendizagem, uma vez que muitos alunos, principalmente os da rede pública, muitas vezes não conseguem fazer o uso de tais tecnologias. Outra questão que se fez necessária durante a entrevista foi esclarecer a diferença entre EaD – Ensino a distância – e ensino remoto, modalidades distintas, já que os termos foram confundidos pelos jornalistas.

O tema professores ressaltou a preocupação dos profissionais com relação à necessidade urgente de se “reinventar a profissão” no momento da pandemia. As saídas adotadas até então pelas redes privadas – e por parte da rede pública – encontraram no acesso à internet uma forma para que os alunos não tivessem os processos de aprendizagem interrompidos. A rede particular que, até aquele momento já tinha um plano para atender a seus discentes, precisou demandar dos professores uma adaptação rápida. A rede municipal de educação de Belo Horizonte, até o início de maio, em contrapartida, ainda não tinha estruturado uma forma de atendimento aos alunos.

Moacir Gadotti (2000), na virada do século XX, indica que muitos educadores já estavam com medo do que seria sua profissão no futuro. Essa incerteza, dizia ele, tinha sua raiz na perplexidade que os docentes manifestavam diante do avanço rápido das novas tecnologias, da economia e das mudanças na sociedade (GADOTTI, 2000). No entanto, por força de uma pandemia, 20 anos depois, os docentes se veem na necessidade de uma rápida adaptação à realidade.

O tema *homeschooling*, proposta de educação domiciliar que aguarda votação no congresso, também apareceu como um questionamento, visto que agora, com o ensino remoto, tal ideia poderia encontrar um campo mais propício para aprovação.

Alguns problemas debatidos apresentam-se como decorrentes da pandemia como a interrupção das aulas, a tensão dos pais que precisam ficar com os filhos em casa e assessorá-los no ensino remoto, a dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos da rede pública, os desafios para continuar ofertando educação para os alunos da rede pública, a oferta da merenda escolar e a necessidade de adaptação dos professores das aulas presenciais para o ensino remoto. A maioria das

discussões supracitadas apresenta a preocupação de que, somadas às desigualdades sociais já existentes no país, a pandemia aumentaria ainda mais os indicadores de defasagem da escola pública.

Com relação a essa questão, pode-se utilizar o que o pesquisador Nigel Brooke (2012) afirma quando analisa as reformas educacionais. Mesmo aquelas com foco no desenvolvimento econômico, vale destacar, reconheciam a importância da equidade, ou seja, a oferta de educação para todos em qualidade e quantidade. Sendo assim, os investimentos em educação são reconhecidos como estratégicos para não só diminuir os impactos da defasagem educacional como também – e por consequência – gerar crescimento econômico.

Gadotti (2000, p. 3) lembra que “a perplexidade e a crise de paradigmas não podem se constituir num alibi para o imobilismo”. O momento nos desafia a buscar soluções. No entanto, muitos pontos se convergem, apontando que as possíveis saídas estarão principalmente na comunicação e no trabalho em conjunto, visando a um objetivo compartilhado, qual seja, melhorar a educação, apesar das adversidades. Isso significa unir esforços, mesmo em uma conjuntura que já dava sinais de desarticulação antes do início da pandemia. Lideranças possivelmente aparecerão para que essa convergência seja possível nas mais diversas instâncias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Roda Viva sobre educação em tempos de pandemia destacou dois temas, que ocuparam a maior parte do debate no programa: a gestão do MEC e as tensões acerca do Fundeb. Em relação à política nacional, as reflexões nos levaram a outras perguntas: quais serão as consequências da desarticulação da gestão do MEC no momento da pandemia? Por que o MEC não assume uma posição de liderança na construção de estratégias para o enfrentamento dos problemas provocados pela pandemia? Qual é o futuro das políticas de financiamento da educação? São indagações importantes, que podem se perder diante de tantos problemas, especialmente porque há um esvaziamento da mobilização nacional para o debate dessas pautas diante da necessidade do isolamento social.

Há também várias demandas – que exigem respostas rápidas – que desafiam cotidianamente os gestores das secretarias de educação, a direção das escolas e os professores, além das famílias, que precisam lidar com o ensino remoto junto com os filhos ou, na ausência da oferta de educação formal, ocupar o tempo das crianças.

Os desafios para quem se está na base, como, por exemplo, professores e gestores de escola, se acumulam. Há uma grande preocupação com a aprendizagem, mas também com as diversas situações vividas pelos alunos sem a escola como ponto de apoio. Se faz ainda mais essencial, então, que, como gestores da educação, atuemos como protagonistas nesse momento histórico, seja nos envolvendo com as grandes questões ora apresentadas seja tomando as melhores decisões possíveis na localidade da qual fazemos parte.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 393.

CIEB. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o ensino remoto**. São Paulo: CIEB, abril/2020. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educacao-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em : <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652833>>. Acesso em: 09 maio 2020.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. **Programa Roda Viva**. 2020. (1h21m48s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DJEKzpBXXzg>>. Acesso em: 19 abr.2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectivas**, 2000, v. 14, n. 2, p. 03-11. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 27 abr.2020.

GRUPO de ex-secretários diz que ataques a presidente do Todos Pela Educação foram ‘desmedidos’. PORTAL O GLOBO. São Paulo, 12 mar. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/grupo-de-ex-secretarios-diz-que-ataques-presidente-do-todos-pela-educacao-foram-desmedidos-24300711>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MAIS preocupados com a pandemia, consumidores esperam maior engajamento das marcas. **Kantar Ibope Media**. Disponível em: <<https://www.kantaribopemedia.com/mais-preocupados-com-a-pandemia-consumidores-esperam-maior-engajamento-das-marcas/>>. Acesso em: 06 maio 2020.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Fundo da educação básica em perspectiva: história presente e mobilização. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 36, p. 216-234, 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art16\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art16_36.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SIMEGHINI, Ulysses Cidade. FUNDEF: corrigindo distorções históricas. In: BROOKE. Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 418-428.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e perspectivas 2020**. São Paulo, 2020, p. 62. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/417.pdf?](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf?)>. Acesso em: 22 abr. 2020.

# A ARTE DE ENSINAR TUDO A TODOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

*Elisvânia Nunes Braz*

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo tecer reflexões, ainda que sucintas, acerca dos desdobramentos educacionais ocorridos no Brasil, após a anunciação de Pandemia provocada pelo COVID-19.

A partir de um clássico do século XVII, a *Didática Magna*, de autoria de Joham Amós Comenius, considerado o pai da Didática, busca-se discutir o trabalho docente e o uso da Educação a Distância como estratégia metodológica no período de isolamento social em virtude dos altos índices de propagação do COVID-19. Nesta empreitada, faz-se necessário transitar pelos instrumentos legais que disciplinam ações de reorganização do Calendário Acadêmico das Instituições Públicas e Privadas. Ressalta-se que dentre as alternativas apresentadas, muitas têm optado por usar recursos da educação à distância para dar continuidade às atividades educativas.

A estratégia adotada, por inúmeras instituições de ensino brasileiras, escancara fatos que há tempos já deveriam ter sido superados: a desigualdade e as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores da rede educacional brasileira – acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço adequado em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares para acompanhamento das ações didáticas.

Os fatores acima apresentados foram determinantes para evidenciar os desafios advindos da nova conjuntura educacional e seus impactos em duas importantes esferas sociais, a saber: Família e escola. Diante do enfrentamento de situações extraordinárias como a vivenciada pela pandemia, o exercício da reflexão é necessário para compreendermos que a ordem do dia é reinventar-se. Reinventar a sociedade, as instituições e o próprio fazer pedagógico.

## Breve histórico do surgimento do COVID-19

Em 31 de dezembro de 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS) notificou o surgimento de um patógeno que em curto espaço de tempo evoluiu para um surto sem precedentes, em Wuhan na China. A grave pneumonia de causas até então desconhecida, alastrava-se de forma desordenada em território chinês. Contudo, somente em 30 de janeiro do ano de 2020, o mesmo órgão declarou, em Genebra, na Suíça, que se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). De acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (RSI)<sup>41</sup>, isso significa o mais alto nível de alerta da Organização.

Diante da acelerada proliferação do vírus para outros países a OMS declarou em 11 de março de 2020 em Genebra, por meio de Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da agência, que o mundo estava diante de uma pandemia, pois a disseminação comunitária do COVID-19 estava registrada em todos os continentes. Mediante a constatação de que se tratava de uma pandemia, o órgão passou a recomendar três ações básicas: Isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos e distanciamento social. Esta última medida com implicações diretas à educação no Brasil, visto que o modelo educacional brasileiro apresenta configurações de uso coletivo dos espaços educacionais.

Diante do cenário apresentado o Ministério da Educação (MEC) passou a publicar sucessivas diretrizes para nortear o ensino das instituições

---

41 O Regulamento Sanitário Internacional (RSI) é um instrumento jurídico internacional vinculativo para 196 países em todo o mundo, que inclui todos os Estados Membros da Organização Mundial da Saúde (OMS). Seu objetivo é ajudar a comunidade internacional a prevenir e responder a graves riscos de saúde pública.

educacionais em todos os seus níveis e modalidades. A última delas, como veremos adiante, autoriza o uso de tecnologias digitais para manter os itinerários educativos em andamento.

## Diretrizes Educacionais pós-anúncio de Pandemia

Mediante a urgência em estabelecer critérios de continuidade das atividades acadêmicas, após a divulgação de Pandemia do COVID-19 pela OMS, o MEC autorizou, em caráter excepcional e por um período de 30 dias, no dia 18 de março do ano em curso, a substituição de aulas presenciais por aulas no formato de ensino à distância em todas as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. A medida foi publicada pela Portaria nº 343, em 17 de março de 2020 no Diário Oficial da União, complementada pelas Portarias de nº 345 e 356/2020.

A mesma portaria outorgava às IES a opção pela suspensão do calendário letivo e sua posterior reposição a fim de que fosse garantido o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas na legislação em vigor.

Um dia após a publicação da Portaria 343/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se sobre a necessidade de reorganização dos calendários letivos das Redes de Ensino no Brasil. Neste contexto, afirmou-se o compromisso do CNE em emitir parecer que subsidiaria as ações de suspensão das atividades presenciais e apresentasse uma diversidade de soluções no pós-crise que atendessem as múltiplas realidades brasileiras.

Neste ínterim, mais três ordenamentos legais foram publicados: a edição da Medida Provisória nº 934, em 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 376, em 03 de abril de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19 e a Portaria nº 395/2020 que prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

O estado atual das coisas fez surgir um movimento no país que, sob forte pressão social, forçou o Conselho Nacional de educação a se posicionar sobre o uso das ferramentas que englobam as práticas didático-metodológicas implementadas na educação à distância em todos os níveis e modalidades educacionais. As demandas giravam em torno da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Ressalta-se que a pressão social exercida pela sociedade revela o anseio de que a realização de atividades não presenciais efetivadas no período de distanciamento social, em virtude da Pandemia do COVID-19, seja considerada para cumprimento de calendário letivo. O próprio órgão, de caráter consultivo, reitera esse fato no Edital de Chamamento da Consulta Pública sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19, ao apresentar como justificativa:

[...] as diversas consultas formuladas ao Conselho Nacional de Educação solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. (CNE, 2020, p. 01).

Impelido pelas contribuições circunstanciadas, recebidas no período de 17.04 a 23.04.2020, o CNE torna público no dia 28 de abril de 2020, o Parecer de nº 5/2020 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, em razão da Pandemia da COVID-19.

Sob a égide da legalidade, o “mercado das soluções educacionais” comemoram “novas oportunidades de negócios”. Por outro lado, as instituições educacionais passam agora a assentar os seus discursos na implementação de práticas pedagógicas de educação à distância sob as mais controversas justificativas. Dentre elas, destaca-se a necessidade de “salvar” o calendário letivo de 2020, o que reforça o discurso recorrente de que “a educação não pode parar”.

O que será feito para garantir a universalização do acesso ao ensino, nas atuais circunstâncias, não está expresso nas orientações do CNE. Sobre isso, o parecer guarda profundo silêncio. Sequer cogitou-se considerar questões estruturais como concepção, gestão e financiamento da educação. Seria, portanto, uma temeridade cogitar que este parecer seja suficiente para ordenar os rumos da educação, com uns poucos preceitos.

## *Home Office* na Educação

De origem inglesa, a expressão *Home Office* traduzida literalmente para a língua portuguesa significa “escritório em casa”. Em sua concepção elementar, significa que o trabalho profissional desempenhado pode ser desenvolvido em ambientes diferenciados externos a uma empresa, portanto, o *Home Office* agrega conceitos do modelo empresarial que ganhou evidência a partir do processo de globalização da economia.

Distinguir o trabalho em *Home Office* torna-se importante neste texto para diferenciarmos os significados da educação à distância e do trabalho pedagógico desenvolvido por docentes em todo o país.

Na educação, o *home-office* ganhou legitimidade e força em razão da pandemia do COVID-19. Intensificou quando escolas suspenderam as aulas presenciais e passaram a adotar formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem durante a quarentena, usando principalmente aplicativos e plataformas online.

Não se pode dizer, no entanto, que a aprendizagem esteja acontecendo, uma vez que o ensino, por si só, não é suficiente para atestar a eficácia do mesmo. É preciso avaliar as condições materiais e pedagógicas que favoreçam a ambos os processos. É um equívoco, portanto, considerar a Educação a Distância (EaD) como a panaceia do atual cenário educacional brasileiro.

## Ensinar tudo a todos: Educação a Distância como panaceia<sup>42</sup> em tempos de Pandemia

A Educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendi-

---

42 Na mitologia grega Panaceia (ou Panacea em latim) era a deusa da cura. O termo Panaceia é utilizado com o significado de Remédio para todos os males.

zagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Esse processo pode se dar de forma síncrona quando é necessária a participação do aluno e professor no mesmo tempo e mesmo ambiente – nesse caso, virtual –, ou assíncrona quando não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para o desenvolvimento da aula e realização das tarefas. No desenvolvimento de uma mesma proposta pedagógica, podem ter momentos síncronos e assíncronos.

A suspensão das aulas em decorrência da pandemia do COVID-19 tem suscitado o debate sobre a utilização de tecnologias para que as atividades escolares sejam realizadas de forma remota. Além das complexas questões pedagógicas, de infraestrutura e socioeconômicas envolvidas nessas iniciativas.

Duas visões extremadas concorrem entre si quando se discute a implementação da Educação a Distância. Para uns, a EaD, e todo o aparato tecnológico envolvido é considerado a panaceia dos problemas educacionais. Por outro lado, a EaD tem sido rechaçada, às vezes com excessiva veemência por aqueles que a consideram de qualidade inferior se comparada ao ensino presencial. Ambas as perspectivas talvez denotem as fissuras da formação docente cuja lógica curricular se apoia no aporte das ciências da educação ou de áreas específicas como um fim em si mesma, desvinculada de outros aparatos tecnológicos capazes de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Em todo o território brasileiro, Decretos municipais e estaduais suspenderam as aulas presenciais em instituições de ensino públicas e privadas, com o intuito de frear a disseminação do COVID-19. Desde então, algumas autoridades educacionais, amparando-se na legislação educacional em vigor, têm adotado a EaD como estratégia didático-metodológica de garantia do ano letivo de 2020.

É indiscutível que o ensino a distância tem tomado proporções consideráveis, encontrando-se em plena expansão no país. A discussão aqui proposta é a apropriação indiscriminada, banalizada e generalizada do EaD nas redes de ensino do Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino, como se todos, alunos tivessem as mesmas

condições materiais e intelectuais favoráveis para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

É preciso refletir, por exemplo, se as ferramentas da informação e da comunicação darão conta de atender as necessidades pedagógicas dos neuroatípicos, dos deficientes visuais e auditivos, bem como de todos os estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado.

Comenius, no século XVII, tentou definir uma didática que tinha a pretensão de ensinar tudo a todos. Para isso, lançou a clássica obra denominada de *Didática Magna*, cujo significado consiste na arte universal de ensinar. Comenius acreditou que um único método seria suficiente para ensinar a todos, não havendo especificidades a considerar no processo educativo, exceto pela idade. Além de prescrever um método para o ensino, a célebre obra também apresenta uma missão, salvar a alma de todos os indivíduos por meio da educação.

Comenius (2006) inaugura o ideal de que a educação deve ser para todos, sem discriminação de classe social. Na Constituição Federal do Brasil, a educação, entendida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, CF), é vital para a concretização dos fundamentos e objetivos do Estado Democrático.

Para que a educação de qualidade se efetive é necessário garantir o atendimento aos princípios de: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento [...]. (CF, Art. 206). A EaD, em sua concepção originária, pressupõe que todos estejam conectados e integrados numa grande rede de conhecimento, portanto, a oportunidade de acesso, por exemplo, deve ser igual para todos, o que ainda é uma realidade distante no Brasil.

A escolha pela internet, como protagonista do acesso ao conhecimento revelou o que há tempos preferiu-se invisibilizar: desigualdades digitais, sociais, culturais e econômicas dos estudantes brasileiros são fatores que interferem definitivamente no cenário educacional brasileiro.

Quanto ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a Pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua (PnadC) de 2017, traz dados reveladores sobre o acesso a computador, tablet, inter-

net e conexão com banda larga, nos domicílios, em cada unidade da federação. Pelos dados levantados, nenhuma unidade chega a 80% de acesso a internet com conexão por banda larga. Mais da metade delas sequer chega a 60%. Acrescida a condição de uso de computador e tablet, nas residências, o estado do Maranhão e Pará apresentam os piores indicadores: 16% e 19%, respectivamente.

De igual modo a pesquisa TIC Domicílios 2018, registra que 85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular, pois somente 19% da população brasileira, segundo a pesquisa realizada, dispõem de computador.

Os dados nos permite avaliar que a normalização acrítica do EAD como substituição dos processos educativos presenciais, tende a aprofundar desigualdades educacionais históricas do nosso país. Percebe-se, no entanto, que muitos serão alijados do direito a educação. Pensemos então nos aspectos metodológicos.

Para Comenius (2006, p. 12), “a finalidade de sua didática era buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais”. Façamos um paralelo com o uso do EaD no contexto atual. O que levou às instituições a optarem pela continuidade de seus cursos no formato EaD, se há outras opções de reposição do calendário letivo, dispostas no Parecer do CNE? Quais parâmetros de qualidade foram considerados para supor que a metodologia fosse a mais adequada para a ocasião?

Diversos estereótipos circundam a educação à distância. Não é raro ouvir que é muito fácil estudar pela internet. Que estes cursos não precisam de interação com o professor, que atividades pedagógicas podem ser feitas sem o mínimo de esforço, dentre outros. O que é perceptível, na atual conjuntura, é que o tele-trabalho, trabalho remoto ou *home office* tem sido a principal forma que as instituições educacionais optaram para manter as atividades laborais. O que não está sendo considerado é o quanto estas atividades têm demandado de esforço do professor.

Comete-se um equívoco em achar que a educação a distância é uma metodologia de fácil aplicabilidade. Os educadores estão sendo exigidos a elaborar materiais didáticos, aulas virtuais de alta performance, para utilizar recursos tecnológicos que não usavam no coti-

diano, para promover mediações do conhecimento de forma virtual, isto é, habilidades e competências não desenvolvidas em seus percursos formativos, o que poderá causar-lhes, em curto lapso temporal, profunda frustração e adoecimento psicológico.

Diante dessas mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade, as demandas e expectativas que recaem sobre os professores aumentaram ainda mais, trazendo junto com elas sentimentos como medo, ansiedade e insegurança.

Esteve (2009), ressalta que as sucessivas mudanças das últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, não têm sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. Para o autor, a educação se move em ritmo mais lento que outras esferas sociais.

Os alunos, nestas circunstâncias, não têm sua aprendizagem facilitada, melhorada ou potencializada com o uso de recursos da EaD. E não é porque a metodologia não funcione. O problema reside no não estabelecimento de políticas de formação e de acessibilidade para os profissionais da educação, o que estimula as práticas pedagógicas improvisadas de mediação tecnológicas. Por conseguinte, o contexto requer a construção de novas propostas pedagógicas, adequadas aos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, que se adéquem as necessidades do contexto pandêmico atual e principalmente que garantam direitos e objetivos de aprendizagem.

A educação a distância não é o bicho papão da educação. Também não é uma mera transposição de conteúdos e atividades para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Falha-se em vislumbrá-la como panaceia dos problemas educacionais, como solução unívoca. Vejamos como o “pai da didática”, ousou em sua compreensão avançada para o seu tempo, não suficiente, mas bastante desafiador para os dias atuais:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao

contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente de qualquer maneira, mas para conduzir verdadeira cultura[...]. (COMENIUS, 2006, p. 13).

É inegável que o ideal de educação concebida por Comenius, tenha garantido relevante papel nos princípios metodológicos da educação moderna. A grande questão levantada é: A quem estaremos ensinando com o uso da EaD? A resposta parece ser óbvia: A todos aqueles que tiverem plenas condições (materiais, emocionais e intelectuais) de aprender no momento, porém, sem nenhuma garantia da aprendizagem fácil, sólida e divertida idealizada por Comenius.

Definitivamente o estado de exceção e de calamidade pública causada pela pandemia não poderá servir de pretexto para suplantiar e ferir um importante direito constitucional de acesso à educação.

Na contramão da EaD, enviesada e improvisada, os preceitos da arte do ensino, prescrita por Comenius (2016), almejavam que tudo fosse ensinado com solidez, segurança e prazer. Nesta abordagem, demonstrava-se constante preocupação com a aprendizagem prática, a manipulação, a experimentação, a vivência. O autor defendia “o aprender fazendo” através de contato direto com a natureza e não somente com os livros:

[...] tanto quanto possível, a tirarem o conhecimento não dos livros, mas do céu, da terra, dos carvalhos e das faias, isto é, é preciso ensiná-los a conhecer e a investigar as coisas em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios. Isso significará trilhar o caminho percorrido pelos antigos sábios, haurindo o conhecimento das coisas tão-somente em seu próprio arquétipo. Seja, pois, determinado que: I. Tudo deve ser deduzido dos princípios imutáveis das coisas. II. Nada deve ser ensinado por autoridade pura e simples, mas por demonstrações sensíveis e racionais. III. Nada deve ser ensinado apenas pelo método analítico, mas pelo sintético (COMENIUS, 2006, pp. 192-193).

O “Tratado Universal da Didática” já previa a importância do contato dos alunos com o professor e da manipulação de recursos di-

versos para sólida consolidação do conhecimento. Lamentavelmente estas atividades não poderão ser realizadas pela atual conjuntura. Porém, os sistemas adotaram estranhos formatos de mediação pedagógica que minoram o distanciamento entre os saberes teóricos e práticos.

A mediação pedagógica agora é delegada às famílias, esfera social responsável pela educação afetiva. Sabe-se, no entanto, que os laços afetivos que a envolve não são suficientes para a conformação da educação formal de sujeitos, pois o conhecimento técnico-pedagógico é, sobretudo, desenvolvido em cursos específicos para a finalidade educativa. A competência profissional é uma dimensão necessária para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Pela mesma razão, é preciso igualmente que os contextos nos quais essa mediação é levada a cabo sejam favoráveis e estáveis, emocionalmente para se obter os fins fixados.

As consequências da transferência de responsabilidades da escola para as famílias, da abrupta mudança do ensino presencial para o ensino a distância (distante em igualdade de acesso) e das estressantes horas de trabalho docente, não tardarão a chegar. Em curto espaço de tempo os consultórios poderão registrar uma “epidemia de diagnósticos” diversos. Então, validemos tudo isso com exímia cautela.

## CONCLUSÃO

Um mundo conturbado e marcado por intensas transformações é o que anuncia a pandemia do COVID-19. Mesmo que esses registros não estejam expressos em nenhum aparato legal, não será mais possível vislumbramos a “normalidade” de antes.

Pensar um novo tipo de sociedade e educação, conduzida pela equidade, solidariedade e pelo conhecimento, mas também pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação tão presentes em nosso cotidiano, mas tão ausentes dos espaços educativos é questão de extrema urgência.

A ordem do momento é de nos reinventarmos, reinvenção em sentido amplo. Reinventar as condições de financiamento, organização e gestão democrática dos sistemas e instituições educativas. Reinventar as políticas de acesso à informação e comunicação garantindo que todos possam usufruir destes recursos, independente de condições

sociais ou geográficas. Reinventar os currículos de formação docente no Brasil, para que o professor desenvolva habilidades e competências necessárias para lidar com situações conflituosas provenientes das mudanças sociais de cada tempo histórico. Reinventar as práticas e projetos pedagógicos visando garantir o direito à educação de qualidade, valor estratégico para o bem-estar e desenvolvimento social.

Enfim, que dominemos a arte de ensinar tudo a todos não com a adoção de uma didática, técnica ou metodologia. Seria contraproducente negar os múltiplos sujeitos sociais e suas especificidades, tão evidentes. Se assim fosse, qual seria o lugar e a finalidade de tantas outras pedagogias?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, em 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus).

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento de 17 de abril de 2020**. Trata-se de Consulta Pública sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018. Disponível em: <<http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC>>. Acesso em 02.05.2020.

ESTEVE, José Manoel. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 17-27.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) – 2017. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 10.05.2020.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, abr.. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2018.

# ENTRE A GESTÃO NA DIVERSIDADE E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A EMERGÊNCIA DE UMA ESCOLA PLURICULTURAL

*Alexandra Santos Leal Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

Diversidade e tecnologia se constituem conceitos à primeira vista, afastados ou sem aparente conexão! Porém, há diferentes e fecundas interligações que explicam hoje as transformações ocorridas nas diversas organizações sociais, especialmente nos contextos educacionais, lugar por excelência do novo, da criação, da inventividade. Discutir sobre a gestão na diversidade e o uso das tecnologias se faz mister, por trazer à luz certas problemáticas enfrentadas nos tempos atuais, por muitas instituições sociais, que por não reconhecer e valorizar as diferenças oferecem resistência às mudanças, as quais são próprias da evolução humana.

As linhas de estudo que embasaram essa discussão pautaram-se em textos que convergiam para a gestão da diversidade nas instituições sociais, especialmente na escola, bem como sobre, às referências ao papel das novas tecnologias e suas conectividades na produção de novas realidades e da transformação social. Para tanto, elegemos como objetivos: apontar a evolução do conceito de diversidade no cenário educacional; identificar os desafios da diversidade e das novas tecnologias no contexto educacional e nos demais contextos sociais;

analisar o papel da gestão escolar na condução dos processos de gestão da diversidade.

A escola é a primeira instituição social que tem o papel de acolher a todos indiscriminadamente sob qualquer aspecto, no entanto é esta mesma escola que ao longo dos tempos têm apresentado extremas dificuldades em acolher e valorizar as diferenças. O que impele a escola, até hoje a encampar lutas contra a convivência na diversidade? Como a escola está gerindo a convivência na diversidade? Quais os paradigmas trazidos pela emergência das novas tecnologias para o contexto educacional? Como a gestão escolar têm lidado com essas transformações? Quais as articulações entre diversidade, tecnologias e evolução?

O trabalho foi baseado em pesquisas bibliográficas, através da coleta de informações em algumas plataformas e websites. O critério para seleção dos textos, foi exclusivamente ter relações com o tema em estudo, ressaltando a correlação do texto com os conceitos explorados na pesquisa. Para composição deste trabalho adotou-se um roteiro de análise a partir das perguntas norteadoras: Como deve se dar a gestão da diversidade, especialmente no campo educacional? Quais os desafios da diversidade e das novas tecnologias centradas nas diferentes configurações da sociedade em que vivemos atualmente? Qual o papel da gestão escolar nesse processo?

Referindo-se à estrutura do trabalho, discutiremos no primeiro momento sobre o termo diversidade, enfatizando seu conceito e evolução, especialmente no contexto educacional; no segundo momento nos deteremos a apresentar o conceito de tecnologia, enfatizando as dimensões que este termo abarca, no intuito de compreender seu papel na sociedade contemporânea e sua relação com a educação; no terceiro momento discorreremos sobre as relações entre diversidade e tecnologias, buscando identificar e discutir os desafios inerentes a essa realidade; no quarto momento, analisaremos o papel da gestão escolar frente as transformações causadas pelo reconhecimento ou não da diversidade e o uso das tecnologias; no quinto momento, traçaremos as considerações finais deste estudo.

## DIVERSIDADE – TECNOLOGIAS – GESTÃO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

### 2.1 Diversidade em foco! Onde ela está na escola?

Confrontando algumas leituras, percebe-se que a diversidade cultural no contexto organizacional é um fenômeno recente na história, entendendo que as grandes mudanças nas organizações se deram no pós-guerra com a entrada de mulheres e negros, Torres e Pérez-Nebra (2004). É importante ressaltar que “o aumento da diversidade da força de trabalho ocorre em dimensões como gênero, raça, nacionalidade, classe social, região cultural, idade, entre outras, (Cascio, apud Torres e Pérez-Nebra 2003). Dessa narrativa, passamos a compreender que o fator diversidade, embora seja algo inerente a natureza humana, entra na história pela influência de fatores sociopolíticos e econômicos, e que aos poucos os diferentes grupos vão adentrando nos diversos espaços sociais, ainda sob condições restritas, no tocante às suas potencialidades e direitos.

Com o passar dos tempos a inserção da diversidade nos espaços sociais se tornou cada vez mais alargada, porém é questionável sob o aspecto do reconhecimento e da valorização dos grupos, em interações sociais, assim como em situações de estudo e de trabalho. Desta forma, os processos de gestão numa perspectiva da diversidade devem considerar múltiplas dimensões que apontam para o entendimento de alguns conceitos básicos como: o que é diversidade? O que é inclusão? O que é identidade individual e social? Dentre outros conceitos relacionados.

Compreendendo melhor o termo diversidade podemos nos referir como a “representação de pessoas com diferentes identidades grupais em um sistema social” (Cox, apud Torres e Pérez-Nebra 1994). Assim, diferentes pessoas de diferentes grupos sociais interagem/convivem nos diferentes espaços. Para que essa convivência seja proveitosa é necessário o sentimento de pertencimento, ou seja, o sujeito sentir-se acolhido e respeitado naquele espaço social pelas características que “o ligam aos grupos aos quais pertence, como raça, gênero, religião, etc.” (Davidson; Ferdman, 2001; Ferdman, 2010).

É neste contexto interacional que a nossa identidade pessoal e social vai sendo tecida, entendendo a família como o primeiro grupo em que desenvolvemos esse sentimento de pertença e posteriormente os demais grupos sociais. Confirmando os valores que construímos em interação social, TAIFEL, (1978), diz que “a identidade social é o conhecimento do indivíduo de que pertence a um grupo, acrescido de significação e valor emocional”. É certo que as intensas mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais causadas pelo fenômeno da globalização, vão transformando as relações sociais ao passo que provocam a quebra de muitos paradigmas, os quais por sua vez impulsionam as mudanças. São essas mudanças que levam a escola a reestruturar suas práticas didático-pedagógicas como também a abrir-se para o reconhecimento da diversidade social e para as particularidades inerentes a cada grupo social que compõe seu coletivo.

Seguindo esse entendimento, o processo de globalização tem causado profundas mudanças em todas as organizações sociais. Segundo LIBÂNEO (2014), a globalização “carrega consigo forte tendência homogeneizadora no que se refere a produtos, trocas, formas de consumo, padrões culturais e à disseminação das tecnologias digitais”. É aqui onde situamos que o reconhecimento da diversidade sofre influências do contexto sociopolítico, econômico e cultural, principalmente entre os países emergentes que estão submissos aos ditames e objetivos dos organismos multilaterais, dentre os quais cita-se: OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional). Estes delineiam as políticas educacionais direcionando suas práticas e valores.

É notório que o reconhecimento da diversidade só ganha espaço impulsionado primeiramente pelos movimentos em defesa dos direitos humanos, iniciado pelos debates em torno da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, os quais geraram documentos referenciais no que diz respeito aos direitos e as formas de convivência social, a citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e tantos outros documentos legais produzidos por convenções internacionais como a de Guatemala (1999), Salamanca (1994) e Jomtien (1990). E em segundo lugar pelas motivações das políticas neoliberais que visam sim o desenvolvimento, mas guiado pelos seus objetivos mercadológicos. Isso

nos faz inferir que a diversidade ainda não se estabeleceu como prática social consensual-valorativa, mas vive engessada para cumprir normas e regras de agentes externos à nossa realidade social.

Nesse contexto em que as políticas educacionais são previamente direcionadas, apesar de vários dispositivos legais de orientação para a valorização e o respeito a diversidade, vemos demasiado impacto nos currículos, nas propostas pedagógicas, nas práticas docentes, enfim... As diretrizes educacionais externas colocam a escola diante de um roteiro a ser seguido. Por essa razão, a diversidade ainda não exerceu toda a sua expressão e todo seu potencial, pois o espaço escolar ainda estabelece restrições veladas. Ser diferente ainda incomoda! Não aprendemos até então, a lidar com as diferenças, não temos “práticas” que possam ser reproduzidas no aspecto do gerenciamento dos diferentes grupos que compõe a comunidade escolar.

A diversidade exige sempre o novo! E como tal, a escola precisa abarcar sua realidade que é diversa. Significa voltar para si e compreender a multiculturalidade na realidade. Estamos falando de uma escola que proporcione uma educação multicultural, que construa um currículo imerso nesta perspectiva, e principalmente que favoreça formação aos professores pautada nos princípios e concepções do pluriculturalismo, para que assim as práticas pedagógicas sejam constantemente aperfeiçoadas, de forma a permitir a expressão plena da diversidade.

A formação dos professores é um fator crucial para o desenvolvimento de um currículo na perspectiva multicultural. Como afirma Akkari & Santiago: “A proposição de cursos de formação para a diversidade exige um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias (Akkari & Santiago 2010, p.24). É importante que a escola ouça seu coletivo, em suas necessidades e anseios para traçar seus projetos pedagógicos e curriculares com mais autenticidade.

A diversidade na escola procura um espaço, procura se firmar, mostrar suas potencialidades, quebrar padrões e propor ideias, criativas e inovadoras. Destacamos aqui algumas ações que estão acontecendo em diversos espaços escolares como os grupos de NEABI's na rede dos Institutos Federais de Educação, e em muitas instituições de educação

superior, como também às referentes às políticas de cotas nas universidades públicas e particulares, como forma de inserção da diversidade. Nestes espaços os coletivos se reúnem para estudo, discussão e encaminhamento de propostas práticas para superação das discriminações e preconceitos.

Importante enfatizar que nem sempre esses grupos encontram apoio e, portanto, enfrentam muitas dificuldades de articulação e encaminhamentos. A gestão nestas instituições, por muitas vezes não tem propostas definidas para esta realidade e lidam com a problemática de forma estanque e pontual. Segundo Akkari & Santiago (2010), “Conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais que compõem o sistema educativo é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos.”. Conhecer cada um dos seus alunos na perspectiva do seu grupo identitário é tarefa essencial para a qualidade da educação.

A partir da compreensão mais ampliada do contexto educacional, percebemos que a escola ainda encampa lutas contra a convivência na diversidade pelo fato de ainda coexistir a luta de classes. A desigualdade social de acesso aos bens produzidos, dentre eles a educação, talvez esteja na base desta problemática, no que cabe nos perguntar: quem de fato tem direito à educação? A escola quer a todo custo receitas prontas para trabalhar com a diversidade e isso possivelmente não coaduna com as características próprias dela. Destaco o pensamento de MANTOAN (1999), quando diz:

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. (MANTOAN, 1999, texto mimeografado)

Percebe-se que a escola brasileira não alcança a todos por questões marcantes das desigualdades entre as classes sociais como também pelas diferenças socioculturais próprias delas. Por esta razão,

também, a gestão escolar enfrenta muitas dificuldades em gerir políticas que reconheçam e valorizem a diversidade nos aspectos estruturais, administrativos e mesmo sóciofilosóficos. Para respeitar e valorizar a diversidade há que fazer proposições em diferentes dimensões. A primeira delas é de fato o reconhecimento e a valorização da diversidade, abrindo a escola para todos, identificando os talentos e potencialidades no seu grupo, promovendo eventos que ressalte suas características culturais.

É necessário desenvolver políticas e programas que contemplem a diversidade para além das que já existem. Novas rotinas pedagógicas devem ser oportunizadas, para que contemplem a interação entre os diferentes grupos. Acrescenta-se aqui o cuidado que se deve ter em relação ao currículo no tocante a composição dos conteúdos e programas que estarão na base de formação escolar, para que não haja teor discriminatório ou que se faça proselitismos.

Outro fator que corrobora com a boa gestão da diversidade diz respeito aos processos democráticos para o provimento dos cargos de gestão no campo educacional. Este fator representa uma quebra de paradigma, e está legalizado pela Constituição Federal Brasileira de (1988), pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), dispositivos legais que “permitiram a existência da eleição dos gestores em substituição às formas consideradas autoritárias, como a indicação política e o concurso público.” (Romão; Padilha, 1997; Paro, 1996).

A gestão da diversidade na escola é um caminho que está sendo percorrido. Avanços são percebidos quando a escola procura tornar-se um espaço cada vez mais democrático e que reconhece a diferença como um valor inesgotável. Contudo, há muito o que fazer, pois discutir a escola no campo da diversidade leva-nos à necessidade de compreendê-la sob a ótica das diferenças e das desigualdades (Martinelli & Perrude, 2017, p.2) e isso requer da gestão estratégias e políticas educacionais que favoreçam aos diferentes grupos que a compõem. “O ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural” (GOMES, 2008, p. 20). É na dinâmica das interrelações que a escola e os sujeitos se fortalecem.

## 2.2 Entre as Novas Tecnologias e a Diversidade

Inicialmente é importante tratarmos das conceituações que envolvem o termo “tecnologia”, visto que este assume várias denominações em diferentes áreas de estudo, como também expressa significados diferenciados para cada dimensão que este termo comporta. “A utilização da palavra “tecnologia” vem sendo ampliada para muitas áreas do conhecimento, alterando muitas vezes seu significado e distanciando-se da conceituação tradicional”. (SILVA, 2003, p.3).

O termo tecnologia é comumente relacionado à equipamentos, a computadores, a máquinas que operam alguma função. No entanto, há uma dimensão mais ampliada que significa “um jeito novo de fazer”, melhor explicando, tecnologia pode ser entendida como uma forma inteligente de fazer algo que envolva ou não algum equipamento. Com este entendimento, situamos o termo tecnologia, abrangendo todo e qualquer procedimento realizado de maneira prática que venha a facilitar nossas ações cotidianas. O conceito de tecnologia poderá ter maior ou menor abrangência, dependendo do foco em análise. Como diz SILVA, 2003:

tecnologia é um sistema através do qual a sociedade satisfaz as necessidades e desejos de seus membros. Esse sistema contém equipamentos, programas, pessoas, processos, organização, e finalidade de propósito. Nesse contexto, um produto é o artefato da tecnologia, que pode ser um equipamento, programa, processo, ou sistema, o qual por sua vez pode ser parte do meio ou sistema contendo outra tecnologia. Essa abrangência indica o significado da tecnologia na competitividade. (SILVA, 2003, p.5)

Percebe-se, portanto que tecnologia assume uma significação sistêmica que engloba diferentes conotações indicando “como encontrar os meios de atingir um objetivo final, a partir de princípios verdadeiros e de experiências seguras.” (ALVES, 2009, p.18) ou seja, é a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de um problema. Tomando por base as compreensões de (ALVES, 2009, p.18) “a relação do homem com a natureza foi sempre mediada pela tecnologia” muito

embora ela só tenha ganho maior expressividade na sociedade atual, provocado pelo avanço tecnológico do século XX. Tal avanço alcançou todas as instituições sociais interferindo em todos os setores da atividade humana.

As tecnologias nascem da ação humana em resolver os problemas que surgem no processo de evolução e adaptação social. Assim, vão se elaborando “novas tecnologias” cada uma com seu propósito, num ciclo contínuo de criação, em que surgem novos artefatos tecnológicos, melhores e mais aperfeiçoados do que existia antes, promovendo então o desenvolvimento da sociedade. Por essa razão as tecnologias estão continuamente provocando a emergência de novos paradigmas à medida que rompe com outros! Um exemplo simples é a maneira como se dá a comunicação oficial nos dias atuais, que se utiliza dos recursos do computador e internet para comunicar a outrem em qualquer lugar do planeta! Quando antes precisávamos datilografar a comunicação e utilizar os serviços dos correios!

As novas tecnologias, entende-se aqui, principalmente às referentes as telecomunicações (smartphones, tablets, microcomputadores, laptops, IPods, dispositivos móveis em geral e banco de dados) geralmente impactam no dia-a-dia, principalmente no ambiente escolar, qualificando o tempo e o espaço das instituições na otimização das suas funções. Analisando os impactos das tecnologias para o ambiente educacional percebemos grandes mudanças no porvir, pois as novas tecnologias caminham à frente, em relação a sua assimilação e implementação no ambiente educacional. Como afirma ALVES, (2009):

Tais avanços tecnológicos proporcionam transformações que estão influenciando amplamente a educação em todos os níveis, abrindo oportunidade para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais, apresentando novas maneiras de interação, de forma que as perspectivas são de um aumento cada vez maior da inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2009, p. 13)

Muitas questões são suscitadas quando buscamos compreender os impactos das tecnologias no ambiente educacional, visto que a emer-

gência das tecnologias provoca o rompimento com muitos paradigmas que alicerçam, de modo geral, a educação brasileira. Desse modo faz-se necessário refletir sobre alguns aspectos como: a escola caminha pari passu com as novas tecnologias? A escola tem infra-estrutura adequada para tornar as tecnologias uma ferramenta de ensino e aprendizagem? Os alunos das escolas públicas brasileira dispõe das tecnologias móveis para uso no contexto escolar? Como anda a formação inicial e continuada dos professores em relação a utilização das tecnologias digitais como ferramenta de ensino? Quais são os desafios que precisam ser superados para que a escola e os professores incorporem essas tecnologias? A ênfase deve recair sobre as pedagogias ou sobre as tecnologias?

A escola caminha a passos lentos em relação aos avanços tecnológicos, como também em relação a assimilação dessas tecnologias como ferramenta pedagógica. As resistências às tecnologias estão em diversas frentes. As escolas públicas brasileiras ainda não dispõem de infra-estrutura (espaço físico, hardware, software, manutenção) adequada e compatível para a implementação das novas tecnologias e isso tem relações com a prioridade de recursos financeiros destinados à educação. Seguindo essa discussão do “não ter” nem todos os alunos da escola pública dispõem de smartphones e tablets para realização de atividades pedagógicas, pois muitos aplicativos exigem capacidade de memória considerável para operar. Embora a maioria dos alunos possua um aparelho de celular.

Outro ponto nevrálgico se refere à formação dos professores para o uso pedagógico das novas tecnologias. Não fosse a falta de formação, que até o momento depende da iniciativa do professor, muitos deles possuem crenças negativas sobre o potencial educativo das ferramentas tecnológicas. Em contrapartida, o mobile Learning (estudo móvel) representa hoje um canal de aprendizagem e de ensino. O professor pode planejar diferentes estratégias de aprendizagem de tal forma que os alunos explorem seus conhecimentos, desenvolva maior autonomia frente aos estudos e tenham liberdade para estudar onde e como desejar.

Para que as tecnologias de fato revolucionem a educação é salutar que a escola enfatize em seus processos educativos, não a tecnologia em si, mas suas pedagogias. Melhor dizendo, a escola deve traçar estratégias pedagógicas para se apropriar de todo potencial das tecnologias no

“fazer pedagógico”, pois se a ênfase recair nas tecnologias não vamos conseguir atingir o mais importante – as aprendizagens significativas! Caso essas mudanças sejam assimiladas devidamente pela escola esta será beneficiada pelas novas tecnologias. A forma de ensinar e aprender ganharão novos contextos e novas dimensões. O papel do professor e do aluno no processo de construção do conhecimento serão alterados. As aulas presenciais perderão a exclusividade de “aulas que funcionam”. Os processos de gestão assumirão maior competitividade se souberem o valor da aprendizagem colaborativa utilizando-se das expertises do coletivo diverso que a compõe.

Se formos traduzir detalhadamente as transformações que as novas tecnologias promovem na escola e no ensino, veremos contextos onde a escola se investirá de ações formativas com maior facilidade e articulação com diferentes e renomadas instituições de formação na promoção da qualificação do seu corpo docente; veremos aulas sendo mediadas por recursos tecnológicos que permitirão aos professores e alunos construírem conhecimentos mesmo não estando fisicamente presentes! Veremos formas de ensinar cada vez mais híbridas na formação acadêmica. Atentando-nos para o que diz ALVES, (2009) “Em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico iremos ter implicações, seja no redimensionamento do espaço, tempo, bem como nas formas de produção, circulação, armazenamento e organização do conhecimento que irão estabelecer uma nova configuração do saber.”(ALVES, 2009, p.19)

A sociedade contemporânea está marcada pela tecnologia da informação e comunicação e essa característica concorre com a escola no aspecto informacional, não no transformacional! Queremos dizer que a escola precisa usar as novas tecnologias a seu favor para com elas tornar os conhecimentos mais assimiláveis, ampliar as experiências de aprendizagem, construir redes colaborativas de conhecimento de forma a modificar e a transformar a informação em competências – conhecimento transformacional. A escola não deve ficar à mercê das tecnologias, e sim utilizá-las como um poderoso recurso na transformação do conhecimento.

Para tanto, requer inquestionavelmente que reavalie seus currículos e suas práticas pedagógicas, que reorganize seus tempos, espaços e

recursos tecnológicos, promovam a qualificação pluricultural do seu coletivo docente e busque no seu entorno e para além dele articulações com diferentes setores sociais. As transformações são profundas e estruturais e de certo modo afeta outras instâncias no âmbito social, político e econômico. Como bem frisa ALVES, (2009), “As novas tecnologias estão reestruturando a sociedade, produzindo mudanças sociais significativas e não consensuais, suscitando dilemas e escolhas éticas e introduzindo rupturas nas concepções político-econômicas dominantes.” (ALVES, 2009, p. 19).

Estamos diante de alguns desafios que as escolas, os professores e a própria sociedade como um todo devem superar para lapidar todo o potencial educativo das tecnologias. E sobretudo, é necessário que os governantes proponham políticas públicas educacionais que priorizem a efetiva inserção das tecnologias no meio educacional. Contudo, há que se mencionar que as desigualdades econômicas em que vivem os brasileiros ainda é a maior barreira para muitas ações educativas!

### 2.3 As Articulações entre Diversidade e as Novas Tecnologias

As novas tecnologias se articulam muito bem com a diversidade, aliás como dito antes, a diversidade e as tecnologias são próprias do acontecer humano (GOMES, 2008) e portanto quanto mais aproveitados os potenciais inerentes à diversidade cultural do coletivo das organizações, mais tecnologias serão criadas para solucionar problemas ou mesmo otimizar recursos e serviços. Esse movimento gera novas aprendizagens e expansão das tecnologias. “Quanto maior o nível de aprendizado existente em uma empresa, maior sua capacidade de assumir um compromisso inter-organizacional de absorção de tecnologia”. SILVA, 2003, p.6).

Diante deste contexto apontamos os desafios da diversidade e das novas tecnologias no âmbito educacional e demais organizações. Para a educação, o maior desafio talvez se encontre em transformar a informação em conhecimento, ou seja, desenvolver no sujeito competências e habilidades que os torne capaz de responder satisfatoriamente às demandas sociais, econômicas e políticas, e porque não dizer pessoais,

aquelas que converge para os talentos do sujeito! Conforme enfatizado por ALVES, (2009):

A emergência paradoxal dos novos processos de produção e disseminação da informação e do conhecimento coloca um grande desafio à educação, quais sejam, a necessidade de repensar seus fundamentos e recriar métodos ou aportes científicos fundamentais para a formação de indivíduos competentes, capacitados para lidar com características históricas, sociais e políticas atuais. (ALVES, 2009, p. 13)

Há um desafio de igual proporção que as instituições escolares, assim como as demais instituições precisam vencer, que é o reconhecimento e valorização da diversidade. O reconhecimento da diversidade cultural no contexto organizacional é uma demanda urgente para as organizações na contemporaneidade, pois o maior ativo das empresas são seus colaboradores! São eles que agregam valor exponencial na criação de produtos e serviços, através de suas habilidades e competências. As empresas que ignoram esses fatos perdem potencial competitivo e empobrece suas práticas, criando na organização uma cultura discriminatória, excludente e limitada na diversificação de suas ações sociais.

Reconhecer e aceitar a evolução das tecnologias se constitui um desafio de igual grandeza. Reconhecer e aceitar os avanços tecnológicos significa obter o melhor deles para facilitar os processos de ensino e aprendizagem, no que requer, para tanto, a qualificação consistente e contínua do grupo docente para a aplicabilidade pedagógica das mesmas, desmistificando preconceitos e aproximando afetivamente os professores e as tecnologias. A escola precisa estar assistida de recursos financeiros e técnico-pedagógicos, recursos profissionais especializados, e principalmente precisa estar apoiada na implementação das tecnologias em estrutura física, de equipamentos e de manutenção e de conectividade. Sem querer alongar a discussão, o Brasil precisa em muito avançar em políticas educacionais que garantam essa evolução!

Certamente a escola precisará refletir o caminho a seguir, e esta é uma ação que passa pela microesfera, pois é no interior da sala de

aula que o movimento ganha força. São os profissionais da educação que fazem a educação e escolhem as práticas mais eficazes para ensinar, embora para concretizá-las necessite de todos os aportes referentes às políticas educacionais. As novas tecnologias, especialmente as M- Learning (móBILE learning) Transformam as aulas de forma brilhante, empolgam os alunos, traz criatividade e interatividade. São ferramentas que possibilitam atividades assíncronas e síncronas. Permite o compartilhamento de informações, mobiliza a motivação dos alunos, como também proporciona uma boa experiência de ensino para o professor.

Há de se ressaltar que as metodologias ativas de ensino também podem ser consideradas como “tecnologias” no fazer pedagógico, e se constitui num vasto campo de estudos e técnicas de ensino que permitem ao professor assumir um papel mais colaborativo e mediador em relação à construção da aprendizagem em interação com os alunos. Elas também oferecem um arcabouço técnico e metodológico que dão todo o suporte didático na preparação das aulas utilizando ou não os recursos digitais. Além do mais é por meio desse conhecimento que o professor pode aguçá sua criatividade, dinamismo pedagógico e inventividade.

Uma educação democrática e de qualidade para todos no passo das transformações tecnológicas permeia todos os desafios da educação brasileira! Gerenciar esses fatores: diversidade cultural, novas tecnologias e poucos recursos financeiros, exige um maior engajamento de todos os agentes escolares e de governança em prol de políticas públicas que garantam o direito subjetivo à educação em simultâneo com à formação dos profissionais da área. Pois todo o aparato tecnológico está disposto para servir como “meio” no enfrentamento dos problemas da vida real, dando agilidade e praticidade. As tecnologias não podem ser vistas como um fim em si mesmas, pois tornam-se estéreis! Nas palavras de Moran (2012, sp), pode-se concluir que “as tecnologias fazem parte do nosso mundo, mas ainda precisamos experimentar muito para encontrar caminhos de integração que nos permitam avanços significativos na escola e na vida”. (MORAN, apud JACOB; OLIVEIRA; MARTINES; MELLO 2013, p. 92/93)

## 2.4 Gestão Escolar e sua Função Estratégica para Gestão da Diversidade

A cultura pode ser traduzida como um conjunto de atividades que inclui o modo de agir das pessoas num coletivo social, formação de hábitos, valores, ideias, permeados por uma linguagem comum, convivendo num processo inter-relacional em determinado espaço e tempo, produzindo constantes mudanças ao longo do processo. A escola nasce da cultura! A escola é portanto, o espaço da diversidade, agregando pessoas das mais diferentes culturas e tendo o papel prioritário de contribuir com a evolução individual e social desses sujeitos.

Desta perspectiva, entende-se que a escola, especialmente a sala de aula é um espaço que não comporta homogeneidades. Não podemos homogeneizar as práticas educativas, não podemos homogeneizar o projeto político que norteará os rumos da escola, assim como não se deve homogeneizar as práticas da gestão. Isso porque a escola é um espaço plural e heterogêneo. Neste cenário, a gestão escolar exerce uma função estratégica frente ao gerenciamento da diversidade cultural que a constitui. A “noção de estratégia está relacionada aos processos de tomada de decisões, as quais afetam toda a organização” (ESTEVÃO, 1998). A gestão deve utilizar ferramentas administrativas que permita gerar eficiência aos processos socioeducacionais e fortalecer seus planejamentos e seu projeto político. É pelo gerenciamento desses processos que a gestão pode viabilizar ações concretas na rotina acadêmica no intuito de promover educação de qualidade e em prol da formação cidadã e profissional.

É certo que para a qualidade da gestão estratégica é necessário que se dê especial atenção ao momento da construção dos seus documentos norteadores, os quais devem estar enraizados numa perspectiva multiculturalista. Essa perspectiva abre caminhos e rompe os paradigmas que tornam a escola um espaço excludente e discriminatório. Olhar os “fazer” da escola através desta perspectiva é valorizar a individualidade de cada um, assim como as diferentes identidades que a compõe. De acordo com os escritos de NASCIMENTO & SILVA, (2012):

O vocábulo multicultural está relacionado à pluralidade natural de um grupo em que diversas culturas convivem juntas, contudo preservando sua identidade. Para lidar com sociedades multiculturais existe o multiculturalismo, uma estratégia utilizada pelo mundo globalizado para lidar com as diversidades culturais presentes na sociedade. Esta diversidade se presencia especialmente nas instituições escolares. (NASCIMENTO & SILVA, 2012, p. 3).

Tão importante é promover um projeto pedagógico e curricular multicultural, elaborado coletivamente de forma a produzir em todos os atores escolares uma sensação de pertencimento e responsabilidade. Esta também não deixa de ser uma excelente estratégia para agregar valor às práticas educativas que se desdobrarão. Por essa razão, a gestão escolar deve desenvolver uma visão sistêmica não só do trabalho que precisa operar nesse contexto, mas também das diferentes ações direcionadas para os diferentes grupos, de forma a envolver a todos num trabalho colaborativo e de equipe. “Uma gestão participativa também é a gestão de participação” (LIBÂNEO, 1996, P. 200).

É o que pode ser feito para evitar as circunstâncias que comumente reverberam na escola, no tocante a homogeneização de suas práticas pedagógicas, da construção de currículos generalistas e uniformizados e projeção do perfil do aluno padrão. Isso porque em muitas realidades e a brasileira não difere, “o Estado usa as instituições educacionais para homogeneizar a sociedade, ou seja, evitar certos conflitos tendo em vista que historicamente a escola transforma as realidades culturais, pois o que somos é construído a partir da interação com o outro, na busca então de apagar as diversidades, utilizando-se assim do processo de aculturação.” (NASCIMENTO & SILVA, 2012, p. 3).

Essa atitude de homogeneizar as ações educativas no âmbito da gestão escolar pretende apagar as culturas, negar as diferenças, gerar desvalorização e manter um status quo que em muito fere nossa dignidade e direitos. Como alerta MANTOAN, (1999), “Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças

devem ser ocultadas, tratadas à parte.”(MANTOAN, 1999, texto mimeografado).

O tecido em que esse cenário pode acontecer passa indubitavelmente pela tutela da gestão democrática, a qual tem como princípio máximo a participação efetiva em todas as decisões de todos os agentes escolares imerso no cotidiano da instituição. Muito embora as instituições educacionais brasileiras tenham enfrentado muitas dificuldades para consolidar esta forma de gestão. Alguns fatores que estão na base do problema se refere ao autoritarismo, que pode estar enraizado em muitos gestores e mesmo em muitas ações da macrogestão da educação. Não podemos deixar de ressaltar que a gestão democrática também é ameaçada pelas interferências externas que surgem de onde menos se espera, por vezes de instâncias educacionais ou mesmo instâncias políticas, sejam elas associações, sindicatos e outros. Questiona-se ainda a formação em gestão democrática para os gestores escolares, promovida pelos Estados e Municípios. Até que ponto essa formação qualifica esses agentes escolares para atuarem frente ao pluriculturalismo presente nas escolas?

A gestão democrática precisa de dois elementos que se inter-relacionam e são necessários para que o gestor assuma sua posição com autoridade e compromisso, nos dizeres de GADOTTI, (2000) “A gestão democrática “[...] é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho” (GADOTTI, 2000, p. 3). É fato que para exercer essa função de gestor escolar prescinde habilidades e competências específicas como articulação e diálogo, as quais associadas ao carisma desse gestor o fará assumir um papel de líder, um “interlocutor entre a escola e a comunidade e não mais um mero repassador das ideias do sistema governante” (FREITAS, 2016, p. 21) .

A orientação para uma gestão democrática está prescrita nos principais documentos oficiais, dentre eles, a Constituição Federal Brasileira de 1988, Cap. III, Seção I da Educação, Art. 206 § VI, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 14 e 15 e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014) – Meta 19. Tais dispositivos legais objetivam a descentralização da gestão escolar bem como incumbe

a escola de elaborar e executar suas propostas rumo a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A despeito disso, cabe ressaltar que, para que os mecanismos legais possam garantir uma gestão democrática plena nas escolas brasileiras, as escolas precisam fortalecer a participação ativa dos colegiados, entre os quais o conselho escolar e ter como princípio norteador uma educação cidadã, equânime e de qualidade para todos.

A gestão da diversidade requer a mudança de paradigmas, o aprendizado de novas habilidades, o desenvolvimento de uma visão sistêmica e estratégica das pautas da escola, numa dinâmica que envolva ativamente os colegiados, articulando-os em torno de objetivos claros, definidos em seus documentos legais, os quais expressem-se pela perspectiva multiculturalista no reconhecimento e valorização das diferenças. “como o multiculturalismo e a afirmação dos sujeitos a partir de suas identidades culturais buscando construir um paralelo com a gestão escolar.” (NASCIMENTO & SILVA, 2012, p. 2).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As articulações entre diversidade, novas tecnologias e gestão escolar suscita muito estudo e discussão. Há uma vasta literatura que nos aponta pistas para as diferentes dimensões que estes termos assumem dentro da problemática educacional. A princípio não é perceptível as conexões existentes entre diversidade e tecnologias, mas pelos apontamentos confirmamos a íntima relação que há entre elas. Ao tempo em que a gestão surge como um elemento estratégico na condução dos processos que as envolve.

A diversidade e as tecnologias lutam para encontrar seu espaço e função na escola, que por sua vez levanta resistências tanto em relação ao reconhecimento e valorização da diversidade, quanto à utilização didático-pedagógica das novas tecnologias. Diversidade e tecnologias emergem naturalmente das relações interpessoais e por esse fato devem ser reconhecidas e valoradas para os fins a que se propõe a educação – humanizar! A emergência das novas tecnologias faz a escola repensar seus modelos de ensino, de aprendizagem, de aluno, de currículo, de projeto social, provocando fragilidades nas formas homogeneizadoras

de fazer e conduzir os processos educativos. Com isso caminha atrás dos avanços tecnológicos num processo de subutilização dos mesmos.

Para bem dizer, a gestão escolar ainda não sabe lidar com a diversidade nem com as novas tecnologias, exatamente porque precisa aportar seus princípios e práticas na perspectiva multiculturalista, que ainda é algo figurativo nas instituições escolares como precisa também cuidar nesta mesma linha de entendimento, da formação dos professores, fazendo com que estes ideais sejam assimilados e promovam as transformações tão desejadas. A gestão na diversidade precisa assumir um papel estrategista e operacional, dando visibilidade à diversidade, respeitando-a nas suas particularidades e necessidades, estimulando as interações entre os diferentes grupos escolares e implementando as políticas e programas que favoreçam a sua clientela.

Entre a gestão da diversidade e as novas tecnologias deve emergir uma escola pluricultural, aquela que oferece a todos condições pedagógicas e socioafetivas de crescimento e evolução. As novas tecnologias vieram para transformar os alicerces da educação e oferecer os suportes mais variados de acordo com a necessidades pedagógicas dos alunos e dos professores. As tecnologias trazem motivação, interatividade e dinamismo didático aos processos de ensino e aprendizagem. Não há mais razões para ocultar as diferenças por meio de currículos e programações pedagógicas uniformizantes. A gestão tem o papel crucial de deliberar tais mudanças com compromisso e zelo!

#### 4. REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. **A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro**. Revista Educação em Questão. Natal, V.38, nº24, maio/junho, 2010.

ALVES, Taíses Araújo da Silva. **Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: Estudo de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do Ensino Médio do interior paraibano brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Lisboa, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 27/07/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

CASCIO, W. F. Changes in Workers, Work, and Organizations. In: BORMAN, W. C.; ILGEN, D. R.; KLIMOSKI, R. J.; WEINER, I. **Handbook of Psychology**, Vol. 12, Industrial and Organizational Psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Cap. 16, p. 401 – 422. 2003.

COX, JR. **T.Cultural diversity in organizations**: Theory, research and practice. San Francisco, CA: BerrettKoehler Publishers. 1994.

DAVIDSON, M. N.; FERDMAN, B. M. **Diversity and inclusion what difference does it make?** TIP – The industrial-organizational psychologist, v.39, n.2, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

- ESTEVÃO, Carlos. **Gestão Estratégica nas escolas**. – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- FERDMAN, B. M. **Teaching inclusion by example and experience: creating an inclusive learning environment**. In: B. B. MCFEETERS; K. HANNUM; L. BOOYSEN, (Eds.), *Leading across differences: cases and perspectives – facilitator’s guide* (pp. 3749). San Francisco, CA: Pfeiffer. 2010.
- FREITAS, José Cristiano Lima de. **A Constituição e a gestão democrática na escola brasileira**. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde. ISSN – 2525-4014 n° 2, out/2016.
- GOMES, N. L. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120 [cited 2016-09-19], pp.687-693. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002). Acesso em 19 de setembro de 2016.
- JACON, Liliane da Silva Coelho; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de; MARTINES, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes; MELLO, Irene Cristina de. Educação & Tecnologia: Reflexões sobre a incorporação de tecnologias móveis na educação. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.01, setembro 2013, ISSN: Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/site/5394/ppgecem>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. EdUECE – Livro 4. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.
- LDB –**Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em março de 2010.

LONGO, W. P. **Tecnologia e soberania nacional**. São Paulo : Ed. Nobel, 1984. [ Links ]

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, universidade Estadual Paulista, Marília, 2004, 194f.

MANTOAN, M. T. E. (1999). **Por uma escola para todos**. (Texto mimeografado).

MARTINELLI, Maria Aparecida Riveline; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Os desafios da diversidade para a gestão escolar**. Cadernos PDE. Vol. 1 ISBN 978-85-8015-093-3.

NASCIMENTO, Juliana Sena do; SILVA, Ericka Firmino da. O olhar da gestão escolar sobre a diversidade: Uma articulação entre estágio curricular e projeto político-pedagógico. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão – SE/Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012.

NASCIMENTO, T. G. Polícia: **Uma Identidade em Discussão: Construção, Validação e Aplicação de um Instrumento**. Dissertação de Mestrado Não Publicada. PósGraduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília. 2010.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução e crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

SILVA, José Carlos Teixeira da. **Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão**. Prod. vol.13 no.1 São Paulo, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132003000100005>

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations**. New York: academic. 1978.

TORRES, C. V.; PÉREZ-NEBRA, A. R. **Diversidade cultural no contexto organizacional**. In: ZANELLI, J. C., BORGES ANDRADE, J. E., BASTOS, A. V. B. (Org.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 13. pp.443-463.

# UMA APROXIMAÇÃO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO

*Sudelmar Dias Fernandes*

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se buscar construir uma aproximação epistêmica e dialógica entre a Psicanálise e a Educação, é de fundamental importância trazer alguns apontamentos esclarecedores, uma vez que esta pesquisa trata de um posicionamento epistêmico e interdisciplinar entre dois campos distintos do saber Humano.

Os conceitos aqui utilizados (inconsciente, transferência, suposto saber, mecanismo de defesa, sexualidade, libido, pulsão, contratransferência, ideal de ego, identificação projetiva, sublimação, elos vinculares, etc.

São saberes próprios da psicanálise. E serão transpostos nesta pesquisa utilizados como fenômenos que ocorrem, não só na clínica analítica, mas que também acontecem nas relações subjetivas inconscientes de forma universal e aqui abordada particularmente na relação professor-aluno.

Para Voltolini (2006/ 2009), as contribuições que a Psicanálise possa trazer sobre o laço professor-aluno são pertinentes como objeto de estudo no campo da Educação. E sob esta óptica: se pode pensar, se tais relações são movidas pelo inconsciente, em sendo, é possível, então, percebê-las através dos diversos vínculos que se estruturam ao longo da vida.

Kupfer (2010), por outro lado, nos fala da importância para a Educação estar centrada na relação que se estabelece entre o professor e o

aluno (além do conteúdo que circula entre eles). Podemos, também, resgatar do próprio Freud (1914/2006) quando fala de representações que mais o marcou na infância, foram precisamente as lembranças na escola da personalidade de seus mestres, comparada à disciplina que eles ministravam.

Neste sentido, este trabalho, ao trazer a discussão dos conceitos psicanalíticos através da obra freudiana e das teses defendidas por seus continuadores sobre os vínculos afetivos, pretende aproximar a Educação com a Psicanálise. Mas, antes de tudo, busca um posicionamento referencial ao problematizar o conhecimento do campo analítico, percebendo em seus pressupostos teóricos os elementos facilitadores do estudo das relações professor aluno no processo de aprender. Nesta sequência, este estudo almeja construir argumentos que justifiquem e dê conta da aproximação dos fenômenos afetivos e subjetivos inconscientes, como também fenômenos presentes na relação professor/aluno.

Ademais, respeitando-se e delimitando-se o campo de atuação dos saberes específicos, a que pertence a Psicanálise e a Educação, se pode realizar algumas conexões e trazer para o campo argumentativo algumas contribuições da Psicanálise na área das relações subjetivas humanas, problematizando os processos educativos no sentido de responder algumas dinâmicas inconscientes entre professor/aluno.

Desta forma, dá-se prioridade à investigação sistemática da obra freudiana, tendo-a como referencial do tema, mas, ao mesmo tempo, identificando em outros autores pós-freudianos a coerência teórica para desenvolver seus próprios pensamentos, levantando argumentos e abordando questões no sentido de identificar a importância da Psicanálise no contexto da Educação.

Salienta-se que, as ideias de Freud sobre a Educação encontram-se em textos que tratam estruturalmente de outras questões ligadas basicamente a clínica analítica; pode-se, por exemplo, encontrar menção à Educação em um texto que trata fundamentalmente do masoquismo, “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” FREUD, 1905, ou em um outro cujo título é “Uma contribuição à discussão sobre o suicídio” (FREUD, 1910).

Por conseqüente, para Kupfer, 1989, fica claro que Freud não se dedica especificamente ao tema da Educação. Porém em seus estudos,

por diversas vezes, ele fez referências à Educação, entendendo-a tanto como escolar quanto mais ampla, como na relação de todo adulto com uma criança. Assim, as menções à educação se encontram distribuídas por toda a obra de Freud e irão servir de mote investigativo para várias correntes psicanalíticas e para este trabalho.

## 2 EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO

Millot (1987) diz que para Freud as questões ligadas à Educação não poderiam ser observadas fora da relação do sujeito com a cultura “Civilização”. Qualquer investigação sobre a Educação, partirá da percepção do indivíduo inserido no contexto de conflitos gerados pela angústia de um ideal de vida social. Deste modo, ao se olhar para as teses de Freud entende-se haver um conjunto de recalques que iram moldar a história psíquica da criança ao longo de seu desenvolvimento. Conflitos e determinações que se universaliza enquanto civilização, tendo em vista a busca da satisfação individual.

Em seu texto “O mal-estar na civilização” (1930), Freud identifica na essência da Educação uma característica fundamental; a repressão exercendo ação estruturante na formação da própria civilização. Neste sentido, a Educação dos impulsos cumpre papel determinante na criança enquanto adaptação à sociedade através da negação da plena satisfação.

Tais atitudes repressivas recalcam os impulsos do investimento na satisfação libidinal da criança e serão mais tarde os elementos constitutivos das neuroses:

Já aqui, reafirma vigorosamente que o homem não pode escapar à renúncia pulsional. Educar a criança sem proibições não lhe seria mais proveitoso. Freud invoca para a criança os conflitos com o mundo externo dos quais será alvo. Porém, o gozo, nem por isso deixaria de ser acessível para ela. E sem proibições, o desejo mesmo se lhe tornaria possível (MILLOT, 1987, p. 119).

Já no texto Conferências introdutórias à psicanálise, (1933), Freud, mesmo de forma incipiente, parece querer adentrar na discussão que

abrange Psicanálise e Educação, quando discorre sobre alguns elementos que estão presentes nas complexas relações que envolvem os sujeitos, por analogia, professor/aluno.

Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história (FREUD, 1933, p. 147).

Ainda segundo Millot (1987), para Freud a Educação cumpriria o papel de recalque das energias sexuais, reclamado pelo ego, em função da própria ação perturbadora que ela exerce sobre a consciência.

Freud lhe atribui como causa um conflito psíquico resultante da defesa do sujeito contra representações, particularmente de natureza sexual, incompatíveis com seu ideal de pureza. A consciência se recusa a tomá-las a seu cargo, e sucumbem ao recalque; o conflito psíquico em seu conjunto permanece inconsciente e será expresso pelos sintomas, que constituem um compromisso entre as forças em ação. Essa etiologia particular conduziu Freud a abordar a questão da moral social. Neste caso, com efeito, já não apenas a falta de satisfação sexual o que é patogênico, como nas neuroses atuais, e sim o simples fato do recalque das representações sexuais – recalque este atribuído à moralidade do sujeito (MILLOT, 1987, p. 14).

Desta forma, fica clara a real intenção da repressão exercida e imposta pela Educação aos impulsos libidinais, tendo como possíveis consequências provocar ou desenvolvem as neuroses.

Mas também, Freud, em seu trabalho especulativo na clínica, ao lidar com os processos neuróticos, no par analítico, analista/analizando,

deseja intencionalmente levantar a possibilidade de questionar: “O que é ensinar? O que é aprender? “Ao se constatar em Freud esta intenção, porque, então, não a trazer para o campo da Educação formal, contextualizando tal problemática, que está, em tese, restrita ao site analítico? Fruto destas inquietações especulativas ele chega a afirmar que: “Educar, ao lado de governar e psicanalisar é uma profissão impossível” (FREUD, 1937, p. 182).

Sobre este pensamento freudiano supracitado, Kupfer (1989) faz o seguinte comentário:

Extraídas as devidas consequências, essa afirmação sobre a impossibilidade da Educação pode não ser necessariamente um nihilismo, uma declaração paralisante, nem uma constatação de que a Educação é inútil. Pode, contudo, apontar sobretudo os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é assim tão poderoso como supunha. (KUPFER, 1989, p. 12).

Para Kupfer, (1989), uma visão simplista ou até mesmo certo reducionismo, de um possível ceticismo freudiano, pode, muitas vezes, estar associada às características de sua personalidade, porém, isso não deve servi de pretexto para se especular sobre um suposto desalinho com sua capacidade em formular significativas questões e contrapon-tos daquilo que norteou a própria existência humana. Portanto, essa impossibilidade de a Educação alcançar seu pleno êxito, defendido por Freud, não está diretamente ligada ao conceito de inexecutável.

O que Freud queria dizer, então, com tal axioma? O que se pode especular é que ele falaria de algo da ordem das coisas que jamais podem se realizar plenamente, algo da ordem dos desejos. Como é, por exemplo, o objetivo da educação. Uma educação que se constitui e se estrutura fundamentalmente por diversas teorias pedagógicas que defendem o domínio, o controle, o direcionamento etc., absoluto do conhecimento.

### 3 EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

Freud compreendeu que os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para sua vida psíquica, já que neste período inclui-se

o surgimento da sexualidade. É na vida infante onde Freud irá definir a importância dos impulsos perversos e moralmente rejeitados pela sociedade, que se formam a partir das fantasias eróticas desenvolvidas com seus pais. Sabendo que tais fantasias são impedidas de acessar à consciência, e, com esta proibição, produzem em muitas situações efeitos ainda mais devastadores do que apenas sua tomada de conhecimento. Neste instante entra em cena as defesas do ego vão tentar impedir que o material indesejado cumpra a sua finalidade, que é chegar à consciência, ou seja, se tornar conhecido.

Já que a maioria destes conteúdos erotizados sofrem severas repressões impostas pelo ego, julgados intoleráveis, qual seria o papel da Educação enquanto repressora desta sexualidade? Esta pergunta pode ser respondida à medida que se identifique na Educação, entre suas características, certo controle moral civilizatório, colaborando decisivamente para eliminar as irrupções das fantasias sexuais incestuosas infantis (Complexo de Édipo), ou seja, o ineducável na criança.

Um dos objetivos da Educação seria, portanto, ensinar a criança a dominar suas pulsões instintivas, pois, seria insuportável para o eu aceitar a liberdade do reconhecimento de todos os impulsos sexuais, mesmo que os entenda como fantasias.

Para Millot (1987), com a descoberta da sexualidade presente já na primeira idade da criança Freud reúne novas informações que o fizeram ampliar o problema da sexualidade presente na civilização. Assim, ele percebe que os conteúdos recalcados atuam diretamente nos elementos perversos da sexualidade infantil, ou seja, estes elementos criam as anomalias e aberrações provocadas pela pulsão sexual. Estes estudos estão presentes na obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/2006).

É no contexto desta obra, mais especificadamente no capítulo que versa sobre a “sexualidade infantil”, que se identifica algo fundamental para que se possa discutir a problemática da Educação na sua perspectiva de aproximá-la à Psicanálise. Por conseguinte, Freud descobre uma particularidade essencial da pulsão sexual; a pulsão sexual pode se transformar em pulsões parciais.

Nesta sequência, a pulsão sexual em sua totalidade, será reconhecida pela atuação do conjunto das pulsões parciais. Sabendo que, cada

pulsão parcial está ligada diretamente a uma zona erógena (boca, pênis, ânus, vagina etc.).

Nesta mesma obra Freud desenvolve a ideia que a sexualidade humana só se organiza definitivamente a partir da chegada da puberdade. Em que cada pulsão parcial, cada uma por si, busca a satisfação de prazer no próprio corpo (fase auto erótica, ex: prazer de mamar, prazer de defecar etc.).

O desfecho do desenvolvimento da sexualidade no adulto, onde a obtenção do prazer fica a serviço da função reprodutora, e das pulsões parciais sob o primado de uma zona erógena, formam uma organização sólida, onde o objeto sexual passa a ser algo externo a seu corpo objeto (FREUD, 1905, p. 185).

Em seu livro “Adolescência, Psicanálise e Educação” (2005, p. 34), Gutierrez, comentando o pensamento freudiano sobre a puberdade como definidora da conduta sexual, diz: “A puberdade é entendida como momento de definição, de conclusão, da conduta sexual definitiva e de desfecho numa psicose ou na vida sexual normal, conforme a terminologia freudiana”.

O funcionamento das pulsões parciais ocorre na criança através de uma das diversas zonas erógenas: boca, por exemplo, ao sugar o seio da mãe, o ato de mamar representa simbolicamente uma satisfação parcial pela sobrevivência, e, nos adultos, se dá sob o contorno de prazeres preliminares ao ato sexual (partes do corpo que são manipuladas nas preliminares).

Assim Freud revela que a pulsão sexual, tal como a vemos em ação em um adulto, é na verdade composta daquelas pulsões parciais, cuja ação se observa nas preliminares de qualquer ato sexual. Antes do advento e do domínio do interesse genital, tais pulsões parciais são vividas livremente pela criança, cujo interesse pela questão genital – pela cópula propriamente dita – ainda não foi despertada (KUPFER, 1989, p. 40-41).

Uma das principais propriedades das pulsões parciais é não ser detentoras de um objeto externo, fora daquele que tem ligação direta, partes do corpo, para dirigir sua busca de satisfação. Situação que se re-

verte, mais adiante, com o advento da puberdade. É que as pulsões neste instante, passam a organizar-se por volta da primazia genital. Portanto, a criança, não satisfeita mais com sua autossatisfação, que emana das pulsões parciais, procura outro objeto sexual sobre o qual, agora, converge todo o seu impulso. Este primeiro objeto sexualizado será sua mãe, criando-se, portanto, a partir daí os primeiros vínculos afetivos, que podem ser prazerosos (mãe boa “tenho fome! ela me dá comida”) ou desprazerosos (mãe má “tenho fome! Ela não me dá comida”).

São interessantes as consequências dessa ideia de ausência de objetos ligados às pulsões parciais. Ela faz pensar que a sexualidade humana, como um todo, não tem, de modo algum, a rigidez a ela atribuída. Pode, ao contrário, escapar facilmente do domínio genital, como demonstram as perversões. As pulsões parciais possuem, e a sexualidade infantil testemunha, um caráter errático (KUPFER, 1989, p. 41).

Neste contexto colocado por Kupfer, (1989), as pulsões possuem um modo irregular de atuação, se constituem de base objetiva com relação ao nosso objeto de interesse, que é aproximar a Educação da Psicanálise. Assim, é fundamental compreender que a sexualidade humana parece se apresentar sob um aspecto bem maior que a sexualidade genital. Por exemplo: as chamadas preliminares do ato sexual, as perversões (sadismo, voyeurismo, fetichismo), as experiências sensuais vividas em relação ao seu próprio corpo (masturbação), ou em contato com o corpo da mãe (fantasias incestuosas).

Logo, em sua natureza a pulsão é desviante, imprevisível. Observadas tais propriedades nas pulsões, se pode inferir, então, que seu movimento não obedece a algo determinado, e, portanto, tem capacidade para enveredar por outros caminhos socialmente aceitáveis. Como por exemplo os deslocamentos para a Educação, sublimando o objeto agora dessexualizado.

### 3.1 SUBLIMAÇÃO

É justamente a partir da identificação destes movimentos e caminhos percorridos pelas pulsões que se pode iniciar um diálogo mais

sólido com a Educação, já que a pulsão, como foi descrito, é, em sua essência, extremamente flexível. Originário da ausência de um objeto que canalizasse sua energia, e, por possuir a capacidade intrínseca de transformar-se, é possível reconhecer que a pulsão sexual possa buscar outras maneiras de descargas tencionadas, que não somente as sexuais, como forma de sublimação.

Denominamos essa energia utilizando o deslocamento – quando ele consiste de libido dessexualizada – de energia sublimada. Ela estaria em sintonia com o princípio objetivo de Eros: unir e atar. Estaria, portanto, a serviço de estabelecer a unidade que é característica do Eu, ou melhor, pela qual o Eu caracteristicamente anseia. Assim, podemos também incluir nesse processo de deslocamento os processos de pensar, no sentido mais amplo do termo. Daí resulta que, na verdade é a sublimação da força pulsional erótica que também alimenta o trabalho de pensar (FREUD, 1923, p. 54).

O que Freud queria dizer quando afirma que “na verdade é a sublimação da força pulsional erótica que também alimenta o trabalho de pensar”? (FREUD, 1923, p. 54). Por que seria importante entender este pensamento freudiano no conjunto das questões que envolvem a sublimação? Porque constrói uma interface consistente com a Educação. Neste sentido, ao se pensar em sublimação é imperativo associá-la às pulsões sexuais, às pulsões parciais e, principalmente, as reconhecidamente perversas. Deste modo, uma Educação que se volte essencialmente para o combate imperativo às exigências das pulsões, sejam elas libidinais ou as agressivas, em função da moralidade imposta pela civilização, estaria sujeita a fracasso. Porém, ainda atuaria como força repressora da energia sublimada, contida na pulsão, energia está, fundamental para impulsionar o saber, (Educação).

Um olhar menos apurado levaria facilmente à tentativa de se procurar certa aderência das ideias de Freud com a pedagogia tradicional, em que os alunos precisam ser reprimidos em seus instintos pulsionais perversos: uma agressividade inata e aprender a adaptarem-se aos valores e às normas vigentes na sociedade. Onde o professor seria a grande

garantia de transmissão de conhecimento independente do desejo pulsional instintivo do aluno.

Então, o que vai diferenciar Freud desta precipitada impressão ao tentar ligá-lo ao pensamento conservador? Pode-se dizer que Freud pensa a Educação de forma marcadamente diferente da pedagogia tradicional, ao sugerir que as pulsões devem tomar um direcionamento e o uso para fins mais sublimes, como no caso da Educação, e não serem contidas como é comum naquilo que se vê nas formas de Educação tradicional. A Educação, entendida por Freud como passagem das energias pulsionais, agora deslocada e dessexualizada, que irão alimentar verdadeiramente o processo de aprendizagem.

Freud (1914) vai estabelecer novos vínculos ao dizer que “sem perversão não há sublimação”, e, fora da sublimação não se pode educar com verdade.

Logo, a Educação, para Freud, só alcançaria sua verdadeira função quando for favorável à sublimação. Esse processo é inconsciente e, por isso mesmo, não é passível de controle consciente. A educação será o grande veículo na condução de outros caminhos possíveis, como a curiosidade intelectual, a aprendizagem de conteúdos científicos, a música, as artes e outros. Ele demonstra preocupação no caso de a Educação querer ter o controle sobre a sublimação.

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise [...]. vão se abster de qualquer tentativa de suprimir essas pulsões pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores” (FREUD, [1913] 1976, p. 225).

Este texto de Freud, de 1913, foi escrito para um conhecido periódico italiano intitulado *Scienza*. Nele, aborda a expectativa que alimentava em relação à utilidade da Psicanálise para os diversos ramos do saber, entre eles a Educação. Admitindo-se a importância e as contribuições da teoria psicanalítica para Educação, uma forma de auxílio seria fazer conhecer aos professores a ideia de eliminação das pulsões parciais não é só inútil, mas, pode gerar efeitos como outras neuroses.

Deste modo, diminuir a repressão, estimulando formas mais adequadas para a energia que move as pulsões.

Freud nunca se preocupou em construir métodos ou modelos de operação baseados em suas ideias. Esperava que os educadores se encarregassem disso. Mas podemos imaginar, apenas para entender melhor sua ideia, como seriam estes procedimentos. Um educador “psicanaliticamente orientado” poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse suas fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigo, caso insista em sujar ali as suas mãos”. Convém ressaltar, desde logo, que o exemplo acima, longe de se constituir como uma receita pedagógica, permite mostrar como um educador poderia pensar e agir, caso contornasse com as ideias de Freud sobre a educação das crianças (KUPFER, 1989, p. 44-45).

Em seu texto “O mal-estar na civilização” (1930), Freud traz uma questão que este trabalho entende como importante no sentido de melhor verificar o que ele contempla de fundamental para a relação professor/aluno. No capítulo VII desta obra vai tratar de temas ligados à autoridade parental, composição do superego, o sentimento de culpa e o desejo imperativo da repreensão, questões que vão ser importantíssimas na compreensão das vincularidades afetivas.

### 3.2 COMPLEXO DE CASTRAÇÃO

Freud aponta dois caminhos de internalização da autoridade pelo indivíduo. Uma primeira situação seria o abandono do gozo pulsional em função do temor imposto pela autoridade exercida pelos pais biológicos ou outra pessoa que assuma esta função. Tal situação, desencadeia angústia em virtude do medo de perder o amor de quem o protege. Sendo, que esse medo guarda ligação justamente do amor de quem o protege contra a agressão constituída pela punição, organizando-se como pilares da dinâmica dos vínculos afetivos.

Numa segunda situação, dá-se início à formação de um sensor interno, e a renúncia à satisfação pulsional imediata ocorre devido ao medo dessa autoridade. A criança incorporará em si a autoridade incontestável por meio do mecanismo de identificação e, assim, introjeta a lei do pai que, daqui em diante, passará a regular os relacionamentos inter e intrapessoal. É, portanto, o reconhecimento de mais estes pressupostos teóricos da Psicanálise que alarga a possibilidade de caminhar na direção que identificará o fenômeno dos vínculos que atuam de forma inconsciente na relação professor/aluno.

Consequentemente, a relação com os pais, o receio da perda de seu amor, a ameaça da castração, serão alguns dos elementos estruturais do superego, através do processo de identificação vincular à figura parental. Neste sentido, as más intenções são igualadas às más ações e, assim, surgem o sentimento de culpa, a necessidade de punição e, dessa forma, a agressividade da consciência contínua à agressividade da autoridade.

Originalmente, a renúncia pulsional constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se às próprias satisfações para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria. Quanto ao medo do superego, porém, o caso é diferente. Aqui a renúncia pulsional não basta, pois, o desejo persiste e não pode ser escondido do superego. Assim, a despeito da renúncia efetuada, ocorre um sentimento de culpa (FREUD, [1930] 1974, p. 151).

O superego, sendo herdeiro do complexo de Édipo, reconduzirá tais relações vinculares afetivas nos professores, por meio das representações e transferências ou contratransferências em substituição a seus pais. Ou seja, a práxis da relação professor aluno e aluno/professor pode estar acontecendo sob a égide de determinado recalque sofrido, justamente na parte infantil da sexualidade, acrescida das contribuições trazidas ao longo de seu desenvolvimento pela cultura.

### 3.3 TRANSFERÊNCIA

A transferência é uma manifestação inconsciente em que modelos constituídos na infância são revividos no presente como se pertencesse ao atual momento. São vínculos que foram criados desde as primitivas relações entre o infante com seus pais, se constituindo para este sujeito como a base dos modelos vinculares que serão vivenciados na sua interação com o outro, determinando, deste modo, suas próximas escolhas do objeto a ser amado ou odiado.

Ferrari (2010), refletindo sobre este tema a partir do entendimento freudiano, diz que o movimento transferencial é fundamental para a Educação. Já Souza (2007) fala que tal fenômeno é mais corriqueiro do que se percebe, pois, a criança, ao revelar que é muito mais fácil compreender determinado conteúdo dado, quanto sente um sentimento fraterno pelo professor. Neste instante, poderia está determinando uma aproximação vincular transferencial.

Neste momento, as energias da libido, que anteriormente eram impedidas de se manifestar, as fantasias sexuais não resolvidas na fase fálica, e que não foram atendidas pelo ego, e são reprimidas pelo superego, são deslocadas transferencialmente para o objeto professor em busca de realizar seu desejo na figura projetada do pai, no professor responsável pela educação.

Durante ele a sexualidade normalmente não avança mais, pelo contrário, os anseios sexuais diminuem de vigor e são abandonadas e esquecidas muitas coisas que a criança fazia e conhecia. Nesse período da vida, depois que a primeira eflorescência da sexualidade feneceu, surgem atitudes do ego como vergonha, repulsa e moralidade, que estão destinadas a fazer frente a tempestade ulterior da puberdade e a alicerçar o caminho dos desejos sexuais que se vão despertando (FREUD, 1926, p. 128.).

Em sua obra “A Interpretação dos sonhos” (1900/2006) Freud fala pela primeira vez sobre o tópico da transferência e percebe nos sonhos, aquilo que chamou de “restos diurnos” aparecem e são transferidos e modificados.

Logo depois, Freud identifica em suas experiências clínicas que este mesmo tipo de fenômeno acontecia na relação analista/analizando, resultado de outras relações vinculares, agora identificadas na figura do analista, atualizando conteúdos trabalhados na análise sobre os quais o analisando projeta suas experiências pregressas sem que este tivesse qualquer consciência daquilo que estavam vivenciando. Este fato, leva Freud a concluir que a transferência ocorre como manifestação do inconsciente.

Aquilo que fora anteriormente vivido, no passado, pela criança, na infância, resistiria e permanecia cristalizado no inconsciente. E tais conteúdos emergiam, buscando reviver este passado.

### 3.3 O PODER NO LUGAR DE IDEAL-DO-EU

No campo analítico, para que a transferência atue é imperativo que o Eu conceda para o outro um saber sobre si mesmo, um saber acerca dele próprio e seja capaz igualmente de lhe suprir suas necessidades. Segundo Lacan (1964/1990, p. 220), esta condição que o analista assume é identificada como uma atitude de “suposto saber”. “Desde que haja em algum lugar o Sujeito suposto saber (...) há transferência”.

É evidente em Lacan o fenômeno da transferência atuando entre dois sujeitos a partir de uma terceira condição que os coloca numa mesma estrutura comum, submissos a elementos simbólicos afins, de onde também se conclui que o fenômeno da transferência se universaliza, possibilitando tal evento na práxis diária, na interpelação subjetiva entre professor/aluno.

Estes aspectos são importantes para que se possa alcançar a discussão da transferência sob outro prisma, ou seja, são fundamentais para que se compreenda no processo educativo. Os vínculos transferenciais idealizados e a disposição do professor que assume o lugar do Ideal-do-Eu. O professor representa, agora, o protótipo vincular de modelo, associado, em muitos momentos, à figura paterna.

Mannoni, em sua obra “Educação Impossível” (1977), menciona que Freud, em seus vários momentos de diálogo com Fliess, posicionava-se desprovido de certo rigor científico e responde ao discurso desenvolvendo como resultado dialógico de um saber, um aprender, em decorrência dos movimentos oriundos deste discurso desejado

inconsciente, resgatando relações vinculares, primárias no processo transferencial, estabelecido com Fliess. Portanto, é a partir deste lugar, resultante desta dinâmica dialógica, que Freud consegue elaborar vários aspectos de sua teoria.

A descoberta surge sempre no momento em que a pesquisa se desvia: Freud situa a objeto de sua pesquisa (a psicanálise) numa relação fantástica com o desejo do Outro. É sob a forma dessa relação que algo da ordem do conhecimento lhe ocorre ao nível do inconsciente – através do voto de ser reconhecido. Fliess é, portanto, o destinatário de um certo discurso. É o lugar a partir do qual se estabelece uma resposta; ao formular aí a sua interrogação, Freud recebe em troca os efeitos de sentido da sua própria mensagem e isso constitui a marca pela qual é levado a realizar uma boa criação (MANNONI, 1977, p. 161).

Por outro lado, além de Freud introjetar Fliess transferencialmente, há outro aspecto levantado nesta relação a se pensar. Fliess, ao devolver provocativamente as questões argumentadas por Freud, não estaria ocupando este lugar idealizado do saber? Segundo Kupfer(1989), neste caso, estaria ocorrendo uma “transferência de poder”, o que acontece, segundo ela, em função de uma nova posição que alguém passa a assumir no lugar destinado anteriormente ao discurso, um lugar agora privilegiado. Portanto, nesta analogia, a questão de aprender está diretamente ligada à existência do outro (professor) que ocupa esta posição diferenciada, para quem o aluno agora direciona sua fala e que representa a idealização de alguém que supõe possuir um saber diferenciado.

Por outro lado, Lacan (1949), a partir da metáfora paterna ao avariar a constituição do narcisismo e o estágio do espelho, para ele, na sua formação primária, a criança toma para si na relação com o outro a imagem que vê refletida deste outro. Tal imagem é percebida pela criança de forma narcísica, imaginária e fantasiada, assumido pela condição de eu-ideal, através dos olhares.

Esse eu-ideal vai ancorar o Ideal-de-Eu e as identificações do sujeito. O Ideal-de-Eu é uma instância simbólica que corres-

ponde aos traços que o sujeito supõe que esperem dele. Com a intervenção paterna, no tempo final do Édipo, a criança percebe que não é tudo para a mãe, que o que pode completar o desejo materno está em outro lugar que não nela e comporta traços a serem almejados, pois supostamente estes traços responderiam as questões instituídas – “o que o Outro tem de mim” (GUTIERRA, 2005, p. 83).

Para Gutierrez (2005), o Ideal-do-Eu é responsável pelas idealizações, que, por sua vez, se alcançadas em seus objetivos, facilitam totalmente propiciam a recuperação do eu-ideal, ou seja, do narcisismo. O processo de aprendizagem se dá a partir da interação de duas pessoas, em que alguém aprende algo com o outro, sendo que uma delas deve ocupar um lugar de destaque. Assim, deve estar imbuído de certo poder, um “suposto poder”, outorgado por meio do inconsciente, igualmente o indivíduo possuidor dos vínculos idealizados pode encontrar-se no lugar de Ideal-do-Eu.

Do mesmo modo, entende-se que o próprio aluno concede ao professor um poder especial, ao identificar em si a pretensão do conhecimento, e este se afixe à figura do professor. Tal situação só é possível pela ação do mecanismo de transferência.

## 4 CONCLUSÃO

Após o percurso teórico feito por este estudo, tendo alguns conceitos psicanalíticos como ponto de ancoragem para se pensar a aproximação da Psicanálise com a Educação. Este trabalho constrói argumentos que justifiquem e delimitem o campo epistemológico de atuação destes saberes específicos.

Entende este estudo que isso se deu através de importantes elementos teóricos, que foram utilizados tanto como instrumento de análise reflexiva, como argumentos no entendimento da relação afetivas professor/aluno. Portanto, como objetivo principal, este trabalho responde afirmativamente que nos escritos da Psicanálise encontrou elementos teóricos suficientes, que, quando analisados à luz dos elementos teóricos expostas, contribuem decisivamente para a necessária

compreensão de como os elos afetivos vinculares influenciam na relação professor/aluno no campo da Educação.

Este estudo, enfim demonstra no campo das relações efetivas entre professor/aluno, tendo a Educação como mediador do conflito pulsional, o reconhecimento da sublimação, de forma a identificar seus vínculos internos, tendo nas pulsões parciais sexuais a certeza de sua maleabilidade, proveniente da ausência do objeto agora dessexualizado. Logo, alguém que carrega os vínculos idealizados, possa encontrar-se no lugar de Ideal-do-Eu. Em conclusão, esta pesquisa constata que o próprio aluno concede ao professor um lugar se suposto saber, um poder especial, ao identificar em si a pretensão do conhecimento, e este é projetado na figura do professor.

Concluindo, os elementos teóricos problematizados nesta pesquisa, confirmam a aproximação epistêmica entre a Psicanálise e a Educação.

## REFERÊNCIAS

- FERRARI, R. F. **Considerações psicopedagógicas da relação vincular professor-aluno.** Disponível em: <[www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_5\\_59.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf)>. Acesso em: 01 Março. 2020.
- FREUD. (1900;1901) **A interpretação de sonhos.** Obras Completas. Vol. V. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- \_\_\_\_\_. (1910). **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância.** Obras completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- \_\_\_\_\_. (1933). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV: Explicações e orientações.** Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1913). **O interesse educacional da psicanálise.** Obras Completas. Vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. (1930;1920). **O mal-estar na civilização.** Obras completas vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

- \_\_\_\_\_. (1905). **Os três ensaios sobre a sexualidade**. Obras completas Vol. VII Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1914). **Sobre a psicologia escolar**. Obras Completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. (1913; 1912). **Totem e tabu**. Obras completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- KUPFER, M.C.M. O que toca à psicologia escolar. In: MACHADO, A.M.; SOUZA,
- LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do [Eu] tal qual ela nos é revelada na experiência psicanalítica (1948/1949)**. In: Cadernos Lacan. 1ª Parte. Publicação não-comercial. Documento Interno da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. [S.D.].
- \_\_\_\_\_. **O seminário. Livro XI**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MILLOT, C. **Freud antipedagógico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. (Tradução de Ari Roitman).
- SOUZA, R. T. **Mal-estar na escola: uma leitura psicanalítica**. Convergência –movimento lacaniano por elpsicoanalysis freudiano. Jan. 2007. Disponível em:<[www.convergenciafreudlacan.org/.../II\\_Mal\\_estar-na-escola-doc-197.doc](http://www.convergenciafreudlacan.org/.../II_Mal_estar-na-escola-doc-197.doc)>. Acesso em: 01 Março. 2020.
- VOLTOLINI, R. **Ensino e transmissão: duas posições na linguagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>>. Acesso em: 01 Março. 2020.

# JOVENS EGRESSOS DO CURSINHO POPULAR PRÉ-TÉCNICO EQUALIZAR DA UFMG: PERFIL, PERCURSO ESCOLAR E MOTIVAÇÕES DO INGRESSO

*Álida Angélica Alves Leal*

*Izabella Rodrigues Alves*

## Introdução

Este artigo, que tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Geografia defendido em 2019, apresenta um recorte da pesquisa intitulada “Repercussões do Cursinho Popular Equalizar da UFMG na formação escolar e nos projetos de vida de jovens egressos do Curso Pré-Técnico”. A investigação teve como objetivo geral analisar e compreender as repercussões do cursinho popular Pré-técnico Equalizar, ofertado pela UFMG como projeto de extensão, na formação escolar e nos projetos de vida de jovens estudantes egressos de 2015 a 2018. Neste texto, de maneira específica, apresentamos aspectos relacionados a três objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: a) levantar o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos egressos investigados, b) caracterizar o percurso escolar dos estudantes pesquisados e c) analisar o que os egressos participantes da pesquisa buscavam ao ingressar no cursinho.

Para contextualizar o estudo, é preciso salientar que, no Brasil, sobretudo ao longo da década de 90 do século XX, houve um aumen-

to considerável de movimentos coletivos em prol da democratização do ensino público. Esse movimento deu origem, dentre outras ações, aos CPVCs (Cursinhos Pré-vestibulares Comunitários), que atendem a demandas das classes populares, principalmente, pela inclusão nas universidades públicas brasileiras. Os cursinhos comunitários, ao trabalharem com o intuito de ajudar na inserção das camadas populares nesses espaços, partem dos princípios políticos e pedagógicos da educação popular.

A perspectiva da educação popular se expressa no desenvolvimento de trabalhos e projetos de movimentos da sociedade civil, visando suprir às necessidades dos grupos populares economicamente vulneráveis. A sensibilização dessa luta popular ganha força pela democratização da educação por grupos populares à “escola pública, gratuita, laica e de qualidade” (PINI, 2012, p. 1). São princípios pedagógicos norteadores a “justiça social e o respeito integral aos direitos humanos, e seu reconhecimento é urgente para a ampliação e a concretização dos direitos” (*op. cit.*, p. 3).

Partindo desses fundamentos, os cursinhos comunitários atuam por meio da oferta de uma formação mais ampla, numa perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora. Nesse sentido, os cursinhos propõem discussões de relevância política, racial, cultural, social e de respeito à diversidade. O propósito é que estudantes e educadores participantes, à medida que aprendem e ensinam, transformem-se, individualmente e coletivamente, a partir dessa interação (PINI, 2012).

Mesmo com dificuldades em diversas dimensões, tal como escassez de recursos financeiros, os cursinhos populares alcançam tanto as camadas populares, na condição de estudantes, como outras pessoas que se envolvem de diversas formas nesses movimentos, a exemplo de professores voluntários, o que resulta na ampliação desses coletivos. Os cursinhos populares têm crescido no país, principalmente nas primeiras décadas do século XXI, as quais foram marcadas por políticas públicas que ampliaram o acesso das camadas populares ao ensino superior e, também, ao ensino técnico (AMORIM, 2013). Isto se deu, especialmente, por conta da criação de novos *campi* universitários de universidades públicas e institutos federais voltados para a ampliação

do ensino técnico e, também, pelo aumento das bolsas financiadas pelo governo federal em instituições de ensino superior particulares.

Nesse contexto, verifica-se uma preocupação por parte da academia em investigar os trabalhos realizados por esses grupos, também com a finalidade de fortalecer essas iniciativas por meio de pesquisas acadêmicas. Dessa maneira, especialmente na última década, identificou-se que aumentaram as pesquisas, notadamente na área da Educação, sobre os CPVCs. O aumento de pesquisas vai ao encontro de cursinhos populares dentro das universidades públicas e particulares do país, justamente porque tais iniciativas têm sido amplamente recebidas nesses espaços na forma de Projetos de Extensão, os quais fomentam a integração entre ensino e pesquisa perante o diálogo das universidades com diferentes setores da sociedade.

O cursinho pesquisado neste trabalho é o Equalizar, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como projeto de extensão, sendo um dos cinco<sup>43</sup> cursinhos populares hoje existentes dentro da universidade. O Equalizar é um projeto da Escola de Engenharia e foi criado em 2012 por três ex-alunos da graduação do curso de Engenharia Química. Atualmente, oferece 130 vagas por ano, distribuídas através de sorteio entre os inscritos – egressos de escolas públicas ou particulares com bolsas que elaboram redações e, também, comprovam renda per capita de 1,5 salários mínimos do grupo familiar –, em duas modalidades: Pré-ENEM – Exame Nacional do ensino Médio (noventa vagas) e Pré-técnico<sup>44</sup> (quarenta vagas). Tais modalidades visam à preparação dos alunos para os processos seletivos de instituições federais de ensino superior e médio.

Com o propósito de agregar às pesquisas acadêmicas já identificadas sobre a temática, optou-se, nesta pesquisa, por acompanhar

---

43 São eles: Humanizar, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Face Educa, na Faculdade de Ciências Econômicas; Guimarães Rosa, na Faculdade de Medicina (todos esses projetos funcionam no *campus* Pampulha, exceto o Guimarães Rosa, que se localiza no *campus* Saúde, em Belo Horizonte) e; ComunICA, que pertence ao Instituto de Ciências Agrárias do *campus* regional da UFMG em Montes Claros.

44 Cursinhos Pré-Técnicos são direcionados a atender estudantes do nono ano do ensino fundamental ao primeiro ano do ensino médio que desejam fazer cursos técnicos, por vezes concomitantes com o ensino médio, em instituições federais.

apenas os alunos egressos do cursinho Pré-técnico porque, dentre outros motivos, as pesquisas sobre os cursinhos populares identificadas estão direcionadas a investigar os cursinhos Pré-ENEM (a exemplo de NASCIMENTO, 2009; CORRÊA, 2011; ZUCON, 2011; MAGALHÃES, 2018). Ademais, observou-se que poucos cursinhos populares no país ofertam a modalidade Pré-técnico, aspecto constatado, também, durante o Encontro Nacional dos Cursinhos Universitários Populares (ENCUP), realizado em setembro de 2019 reunindo diversos cursinhos populares de todo o Brasil. Compreendemos ser necessário conhecer o perfil dos sujeitos que ingressam em tais projetos e, também, suas motivações, visando proporcionar o aprimoramento das práticas de educação popular e, também, as demandas de expansão, democratização e qualidade da educação pública para os grupos populares economicamente vulneráveis, especialmente as juventudes.

## Metodologia

O campo metodológico da pesquisa foi dividido em três fases. A primeira fase contou com o levantamento do *corpus* documental do Cursinho Equalizar, a fim de construir o histórico do projeto e de traçar a caracterização geral da modalidade Pré-técnico. A segunda fase, visando traçar o perfil dos jovens, consistiu na aplicação de questionários socioeconômicos e culturais que alcançaram 43 egressos do Pré-técnico. Os questionários foram aplicados online para 121 ex-alunos dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. A terceira fase, por sua vez, se deu pelo estudo de caso das repercussões do Equalizar nos projetos de vida de três jovens (Daniel, Lorena e Natália<sup>45</sup>), escolhidos a partir da análise dos questionários, com os quais foram realizadas três entrevistas semiestruturadas (GEWANDSZNADJER, 2002) para aprofundamento de questões por eles apresentadas.

---

45 Nomes fictícios. Daniel tem 18 anos, se autodeclara pardo, é solteiro e reside no município de Contagem. Lorena tem 15 anos, considera-se parda, é solteira e reside no município de Belo Horizonte. Natália, por sua vez, tem 16 anos, considera-se branca, é solteira e reside no município de Belo Horizonte.

## Sobre os perfis socioeconômico e cultural dos jovens pesquisados

Nesta seção, apresentamos os perfis socioeconômico e cultural dos egressos do Equalizar, modalidade Pré-técnico. A idade dos respondentes do questionário variou entre 15 anos até 18 anos, entretanto, a idade com maior peso amostral foi 15 anos (39,53%). Desses jovens, 65% são mulheres e 35% são homens. Quanto à cor/raça, se autodeclararam pretos 14%, pardos 51% e brancos 35% dos pesquisados. O total de negros, portanto, alcançou 65% do total de sujeitos pesquisados.

Partindo do pressuposto de que todos esses jovens ingressaram no cursinho buscando o ingresso no curso técnico, os dados dialogam com os resultados da pesquisa de Neri (2014), quando aponta que o perfil dos jovens que mais procuram cursos técnicos são aqueles entre as faixas etárias de 15 a 29 anos, mulheres e negros.

Sobre os municípios de residência, 95% dos jovens atualmente moram nos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, destacando-se o município de Belo Horizonte (60%), posteriormente, Contagem (19%), Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia (5% cada), Lagoa Santa, Ouro Preto e Viçosa (2% cada) os mais mencionados.

Nesse aspecto, caso o atual município de residência seja semelhante do ano em que cursou o Equalizar, nota-se a abrangência regional do cursinho. Isso reflete na preocupação com os custos dos transportes desses estudantes para acesso ao Equalizar, dado que são de baixa renda e que não há recursos financeiros do cursinho destinados à contribuição com o auxílio transporte dos estudantes.

Quanto às atuais ocupações de trabalho e renda dos pesquisados, observa-se que 74% não trabalham e 26% trabalham. Dentre os que trabalham<sup>46</sup>, a maioria (58%) é composta por estagiários de cursos técnicos e os demais variam entre profissões autônomas, Jovem Aprendiz, trabalho com os pais e bolsas de iniciação científica. Quanto à renda individual dos jovens, 70% indicam que não possuem nenhuma renda. Outros 23% indicaram que possuem renda, apresentando uma varia-

---

46 Quando faço essa pergunta no questionário, vale destacar que expliquei aos entrevistados para considerarem estágios, trabalhos formais e informais e/ou outras atividades remuneradas.

ção de ganho de até um salário mínimo àqueles que ganham quatro salários mínimos. Os demais 7% não sabiam ou não desejavam informar sua renda. Identifica-se, pois, que a maioria dos egressos ainda não está no mercado de trabalho, sendo dependente das rendas familiares.

Acerca das características familiares dos entrevistados, indagamos sobre os estudos, as ocupações dos pais e as rendas familiares. É notável a quantidade de pais que concluíram o ensino básico. Nesse caso, observa-se ainda que as mães sobressaem um tempo maior de estudos que os pais, dado que um número significativo de mães possui o ensino superior completo. Destas, 47% têm ensino médio completo, 21% possuem ensino superior completo (21%) e outras 14% possuem Pós-graduação. Entende-se que isso possa refletir em um possível incentivo dos pais para com os estudos dos filhos, influenciando na constituição de seus projetos de vida, como relatado por alguns jovens entrevistados.

A partir dos dados, observa-se que as 49% das rendas familiares dos egressos estão entre um salário mínimo até três salários mínimos. Dessa forma, justifica-se a procura por cursinhos populares para estudarem, pois as mensalidades de cursinhos pré-vestibular particulares são expressivas para as famílias pagarem.

Ao discutir sobre qual o perfil socioeconômico dos jovens que ingressam no ensino profissionalizante, o economista Neri (2014) nos ajuda a interpretar alguns dados acima apresentados, especialmente após analisar os dados da Pesquisa Mensal do Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PME/IBGE)<sup>47</sup>.

A procura por educação profissional é maior entre os mais jovens (os de 15 a 19 anos com chances 125% maiores que os de 20 a 29 anos); mais feminina (9% maiores); mais negra (3% maiores), menor na capital do que na periferia metropolitana (16% maiores). Ou seja, aqueles com cursos estão mais em grupos tidos como excluídos: mulheres, negros e jovens de periferia (NERI, 2014, p. 64).

Percebe-se que os jovens que mais demandam pelo ensino profissionalizante estão exatamente na faixa etária de entrada e saída

---

47 Essa pesquisa considerou os dados de 2002 a 2010.

do ensino médio, ou seja, condiz com as ações das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC) nas primeiras décadas deste século, por exemplo, a criação de escolas técnicas que oferecem o ensino técnico de nível médio. Neri (2014) também presume que os jovens maiores de 19 anos, por vezes, não procuram por esse nível de ensino pelos motivos de “o indivíduo ter menos tempo para recuperar o custo financeiro e o esforço físico do investimento educacional atuando no mercado de trabalho.” (NERI, 2014, p. 49), além do envolvimento com responsabilidades no âmbito familiar. Em seguida, é relevante a conclusão do pesquisador ao observar que os grupos excluídos requerem a qualificação profissional, supostamente por um atributo em sua formação que proporciona o acesso a mais oportunidades de trabalho, ao contrário dos jovens das classes médias altas, que entram no ensino médio prospectando o ingresso no ensino superior.

Ao tentar compreender a intrínseca relação entre os jovens das camadas populares, a escolaridade e o trabalho, conjecturando o fato de esses sujeitos buscarem cursos técnicos incentivados por uma esperança na inserção do mercado de trabalho, é importante delinear por quais fatores os jovens são motivados a ingressar no mercado de trabalho durante ou logo após a realização do ensino médio. Primeiramente, Corrochano e Abramo (2016) explicam como a juventude, ao lado de um período voltado ao processo de escolarização, é um período de formação para o trabalho.

A depender do tempo histórico e dos contextos sociais, mas também das múltiplas desigualdades – de classe, gênero, cor/raça, entre outras –, a juventude pode se constituir mais fortemente como um período no qual ocorrem múltiplas – e não lineares – combinações entre trabalho e estudo, ou como um período de intensa presença do trabalho antes mesmo da idade legal para seu exercício (*op. cit.*, p. 6).

Dessa forma, quando parte dos jovens se sentem atraídos pelo ingresso no mercado de trabalho, vários fatores podem influenciar essa disposição, partindo desde os desejos voluntários ou involuntários. A

fim de conhecer esses múltiplos motivos, compartilhamos algumas ideias postas por Corrochano (2014):

Embora a necessidade de renda seja um fator bastante relevante para que muitos comecem a trabalhar antes da conclusão da escola média, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (as chances de ser pressionado a trabalhar é maior entre rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros. (CORROCHANO, 2014, p. 215).

Segundo a autora, essas diversidades de causas influenciam as múltiplas experiências que os jovens podem ter no trabalho. Além disso, Corrochano (2014) chama atenção, principalmente, para a procura dos jovens de camadas populares para exercerem atividades remuneradas com a finalidade de ajudar financeiramente a família. De modo mais relativo, também aponta os propósitos da independência financeira para a própria satisfação pelo consumo em diferentes formas, ou a independência social familiar. Por último, e não menos importante, os estímulos pela realização pessoal. Entretanto, em alguns momentos Corrochano (2014) pondera que nem todos os trabalhos são formais e decentes, de maneira a resguardar os direitos trabalhistas regidos por leis para assegurar os jovens.

## O percurso escolar dos egressos: uma breve contextualização

Sobre o percurso escolar dos egressos antes, durante e após a participação no Cursinho Equalizar, identificamos que, quando a pesquisa foi realizada, 86% estavam cursando o ensino médio e 14% possuíam ensino médio completo. Desses que frequentam o ensino médio, 59% são do 1º ano, 22% são do 2º ano e 19% são do 3º ano. Sobre a modalidade cursada pelos jovens que estão no ensino médio ou que já se formaram, 100% apontaram a presença na modalidade

regular. Verifica-se que não houve evasão dos egressos pesquisados durante o ensino básico.

Quanto aos tipos de escolas, sejam públicas ou particulares, onde esses jovens cursaram ou estão cursando o ensino fundamental e o ensino médio, temos a seguinte situação: no ensino fundamental, 51% dos egressos cursaram em escolas públicas municipais, 47% em escolas públicas estaduais e 2% em escolas particulares com bolsa. Dessa forma, conclui-se que, dos pesquisados, nenhum estudou em escolas particulares sem bolsa. Isso pode ser justificado porque o Equalizar inclui nos editais, desde o ano 2016, a participação exclusiva de estudantes oriundos de escolas públicas ou particulares com bolsa, desde que comprovado mediante apresentação do histórico escolar ou um certificado escolar.

No que se refere ao ensino médio, sobressaem os egressos que cursaram ou que cursam o ensino médio em escolas públicas estaduais, somando 37%, e aqueles que estudam ou estudaram em escolas públicas federais, que totalizam 51%. Ou seja, mais da metade dos pesquisados estão ou estiveram presentes no CEFET, COLTEC ou IFMG. Outro dado interessante relaciona-se aos ex-alunos que estudam em escolas particulares com bolsas de estudo no ensino médio, lembrando que o Equalizar, além de preparar para os vestibulares das escolas técnicas, também orienta os estudantes nas bolsas de estudos disponibilizadas pelo ISMART<sup>48</sup>.

Ao serem indagados se, durante o ensino médio, os egressos cursaram ou cursam algum ensino técnico, e qual modalidade, seja concomitante ou integrado, os dados apontam que 2% estudam na modalidade concomitante, 58% da modalidade integrado e 40% alegam não ter feito ou não estarem fazendo qualquer curso técnico. Dentre o total de egressos que frequentaram/frequenciam o ensino técnico, as mulheres, nesta pesquisa, representam 58%. Mais uma vez, este dado dialoga com a pesquisa de Neri (2014) ao apontar a maior presença das

---

48 Criado em 1999, o Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que identifica jovens talentos de baixa renda, de 12 a 15 anos de idade, e lhes concede bolsas presenciais em escolas particulares de excelência e *online*, além de acesso a programas de desenvolvimento e orientação profissional, do ensino fundamental à universidade (ISMART, 2019).

mulheres no ensino técnico. Ainda sobre este grupo, 78% fizeram o curso técnico no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), COLTEC/UFMG (Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais) ou IFMG (*Instituto Federal de Minas Gerais*).

No que concerne ao ensino superior, visando compreender a relação das prospeções profissionais e acadêmicas tanto presentes quanto futuras dos egressos, ao serem perguntados se já fizeram, alguma vez, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o processo seletivo de alguma instituição do ensino superior para a qual a referida prova não seja a referência para ingresso, do total, 19% responderam que já passaram por esses processos e, desse total, 63% alegaram que foram aprovados. Desses, 80% ingressaram em instituições de ensino superior. Ao analisar as instituições que ingressaram, todas são universidades federais. Daqueles 37% que não foram aprovados, todos informaram que ainda desejam ingressar no ensino superior.

Com o intuito de analisar o vínculo ou não dos cursos técnicos com o ensino superior, indagamos, dentre aqueles que ingressaram na faculdade, quantos de fato são egressos de cursos técnicos. No total, 75% dos ingressos no ensino superior são oriundos de cursos técnicos. Além disso, quanto aos egressos que estão no ensino médio cursando o ensino técnico, nota-se que todos desejam o ingresso no ensino superior. Em relação ao total de ex-alunos do Equalizar, de modo geral, todos os jovens apontaram aspiração pelo ensino superior.

## O ingresso no Equalizar: o que os jovens buscam no cursinho?

Na pesquisa, buscamos entender como os jovens descobriram o Equalizar e quais as intenções ao estudarem no Cursinho. A primeira questão foi indagada para os egressos nas entrevistas e a segunda pergunta foi apresentada nos questionários e reforçada com os três entrevistados.

Ao serem perguntados nas entrevistas sobre como conheceram o Equalizar, os egressos relataram que suas trajetórias foram diferentes. Para Daniel, o processo seletivo de alunos do Equalizar de 2015 foi divulgado pelo professor de história da sua escola, que conhecia o projeto, ainda quando estava no nono ano do ensino fundamental. Já Lo-

rena e Natália souberam da divulgação do processo seletivo de alunos de 2018 através da internet, respectivamente, pelo Facebook e *e-mail*.

Logo após a descoberta do Equalizar, os jovens se sentiram motivados a tentarem uma vaga, sendo que as razões pelas quais tiveram este desejo são diferentes. As heterogeneidades dos motivos apareceram nas entrevistas e nos questionários e podem ser categorizadas em quatro grupos: a) alunos desejosos de se prepararem para as instituições federais, b) alunos interessados pela gratuidade do cursinho, c) alunos desejosos de estudarem na UFMG e d) indicação de familiares e amigos.

Sobre o grupo que destacou a vontade de estudar em instituições federais, tanto pela qualidade do ensino médio quanto pela oportunidade de cursar o ensino técnico, Luciana (14 anos, Questionário 20) destaca: “estudar no Pré-técnico possibilitaria maior chance de me sair bem no vestibular do CEFET-MG, uma vez que minha escola não oferecia qualidade de ensino”. Percebe-se, na resposta de Luciana, uma referência negativa à qualidade do ensino na escola em que estudava.

Algumas respostas semelhantes à de Luciana foram recorrentes nos questionários. Diante disso, nas três entrevistas, foi feita a seguinte pergunta: “Quais são suas lembranças do seu percurso escolar antes do Equalizar?”. Os três jovens foram na mesma direção, sendo que as recordações estão atreladas a conflitos em relação ao ensino, à organização e à estrutura das escolas públicas. Daniel descreve com muitos detalhes suas “piores” lembranças quando recorda da escola pública em que estudava: “[...] estudava em uma escola pública municipal que o ensino dela era muito... muito fraco, tipo assim, não pelos professores, mas sim pela falta de estrutura da escola mesmo e por muita falta de interesse de muitos alunos da escola também. Isso atrapalhava bastante, então era difícil dos professores passarem os conteúdos. Aí, isso atrapalhava bastante [...]”. Nota-se, por meio de Luciana e Daniel, uma avaliação individual da má qualidade do ensino atrelado aos “conteúdos” tradicionais das disciplinas.

Conforme Leão e Carmo (2014), apesar de a escola expressar suas diferentes dimensões na formação do educando, alguns avaliam essa instituição por meio das possíveis respostas ao que “*será da vida*”, no sentido acadêmico e profissional, sendo que absorver o “*conhecimento escolar*” é a via de condução. É partindo desse sentimento de falta

e necessidade que estes sujeitos procuram alternativas que lhes dão esperança em ter oportunidades que julgam como “*qualificadas*”. No presente caso, anseiam pelo ingresso em escolas federais consideradas “*qualificadas*” e julgam que fazer um curso preparatório para os vestibulares dessas instituições os ajudam a superar os “*conteúdos*” que não foram bem ministrados na escola.

Partindo para o segundo grupo, os egressos ponderam a ausência de condições financeiras para pagar um cursinho particular, ou seja, a gratuidade do Equalizar impulsionou o interesse, conforme destaca Marcela (15 anos, Questionário 2) ao dizer que: “Querida muito poder entrar numa escola boa, poder fazer um curso técnico junto com o ensino médio e eu não tinha condições de pagar nenhum curso, então tentei a vaga”. Vale relembrar aqui o perfil dos egressos, 49% possuem renda familiar entre um salário mínimo até três salários mínimos. Com essa renda, possivelmente, a família não consegue arcar com os custos de um cursinho Pré-técnico particular, levando em conta que, além das mensalidades, é necessário o pagamento dos materiais, alimentação e o transporte para o deslocamento.

Há outro grupo de egressos que associam a entrada no Equalizar com a “*chance de estudar na UFMG*”, mesmo que seja por um período. Dentre esses egressos, Felipe (16 anos, Questionário 15) chama atenção sobre esse aspecto, para além do desejo de entrar em uma escola técnica federal, inclusive pelo vínculo do Equalizar à UFMG, da seguinte forma, “Por ser um curso que se estabelece na federal, a grande vontade de ingressar em um colégio técnico federal, e também por querer aprofundar-me no conhecimento, novas experiências de vida”.

Por fim, com menor intensidade, a indicação de amigos e família esteve igualmente presente nas declarações, sobretudo por considerarem o cursinho com boa qualidade de ensino. Esta motivação pode estar relacionada à escolaridade dos pais, especialmente das mães, conforme já mencionado, aspecto salientado em pesquisas sobre a temática.

## Considerações finais

De modo geral, essa pesquisa se torna relevante para o conjunto de trabalhos a respeito dos cursinhos populares no Brasil. Sobretudo

porque, quando esta pesquisa começou a ser elaborada, notamos que as investigações sobre a temática se destinavam a compreender a dimensão dos cursinhos populares na inserção das camadas populares no ensino superior. Por isso, encaminhamos para objetivos diferentes, capazes de trazer a perspectiva para os jovens de baixa renda que anseiam pela entrada no ensino médio em instituições federais que ofertam o ensino técnico.

A partir do traçado do perfil socioeconômico dos egressos de 2015 a 2018, foi possível identificar o protagonismo das mulheres no cursinho, 65% das respondentes, sendo necessário também considerar a presença dos negros. Em relação às rendas familiares, 49% dos egressos, quase a metade, possuem renda entre um salário mínimo até três salários mínimos. Em seguida, foi importante analisar o percurso escolar, podendo concluir que 98% dos egressos são alunos oriundos de escolas públicas e os 2% restantes são alunos de escolas particulares com bolsas de estudos.

Outro ponto interessante diz respeito à ausência de evasão no ensino médio por parte dos entrevistados. Cabe aqui dizer que, talvez a permanência e a vontade de continuar estudando possa estar interligada, dentre vários fatores, ao percurso pelo Equalizar. São muitos egressos que, em suas respostas, ressaltaram a influência dos professores, dos colegas, da universidade no sentido de serem grandes motivos para a permanência nos estudos.

Também é fundamental destacar a alta taxa de aprovação nas instituições federais, uma vez que 63% dos respondentes foram aprovados em tais escolas. Isto mostra que o Equalizar tem gerado resultados junto às escolas e famílias na inserção desses jovens em escolas federais, mesmo que esse não seja seu único objetivo. Soma-se a isso a preocupação e a vontade desses jovens pela continuidade da vida escolar em relação ao ingresso no ensino superior. Os dados coletados mostram que todos os egressos desejam fazer cursos de graduação. Ainda, dos egressos que foram aprovados em universidades, 12% do total, 80% estão estudando em universidades públicas.

Percebemos, a partir dos relatos nos questionários e entrevistas, juntamente com ajuda de Neri (2014), que as condições financeiras das famílias das classes populares influenciam a preocupa-

ção dos jovens de terem um ensino profissional durante o ensino médio a fim de entrarem rapidamente no mercado de trabalho, visando contribuir financeiramente com a renda familiar. Sendo assim, no presente caso, da modalidade Pré-técnico nos cursinhos populares, a imersão dos estudantes nesses projetos ultrapassa as questões escolares.

A partir desses resultados, é possível identificar a importância do Equalizar como Projeto de Extensão da UFMG em diversas dimensões. Como Projeto de Extensão, é, na universidade, um espaço de ação afirmativa, um convite às classes populares externas para participarem, como direito social, do compartilhamento dos conhecimentos que são produzidos nesse espaço. Desta maneira, a produção do conhecimento no âmbito do projeto Equalizar é uma junção entre a comunidade externa à UFMG e a comunidade interna. Contudo, mesmo que haja esforços do Equalizar em relação à inserção da comunidade externa à UFMG, a ausência de verbas da universidade para o projeto dificulta a entrada de jovens ainda mais vulneráveis socioeconomicamente, por exemplo, aqueles que moram mais distantes da universidade, nas periferias da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Tal aspecto precisa ser levado em conta a fim de potencializar, ainda mais, os princípios políticos e pedagógicos da educação popular do projeto.

Em suma, tendo em vista o alcance do projeto, esperamos que os cursinhos populares se multipliquem, que novas pessoas se engajem em projetos de educação popular como o Equalizar. Acima disto, esperamos que políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino técnico e superior públicos sejam expandidas e consolidadas, a fim de que os estudantes das camadas populares consigam, cada vez em maior quantidade e com maior qualidade, realizar seus projetos de vida e sentir o gosto da educação popular, em sua perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora.

## Referências

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional*

*Brasileira*. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Cursinho Popular*: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o luar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla *et al.* *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Laís Wendel. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193549427007>. Acesso em: 05 set. 2019.

GEWANDSZNADJER, Fernando. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNADJER, Fernando *et al.* *O método das ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ISMART. *Quem Somos*. [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.ismart.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 out. 2019.

LEAO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina. Os jovens e a escola. In: CORREA, Lícínia Maria;

ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. *Cadernos temáticos*: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2014.

MAGALHÃES, Ana Thereza Reis. *Cursinhos populares e o acesso ao ensino superior*: contribuições para além do conteúdo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social)

– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. *Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NERI, Marcelo Côrtes. Onda Jovem na Educação Profissional: determinantes e motivações. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa *et al.* *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo.. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo.

ZUCON, Camila Ramos de Siqueira. *Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e Educafro-MG*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

# “YOUTUBE” COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA

*Caio Cavalcante dos Santos*

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos como temática as tecnologias de informação e comunicação (TIC), sendo um dos temas mais divulgados no cenário educacional contemporâneo, despertando o interesse de profissionais em educação das mais diversas áreas do conhecimento.

Dentre os exemplos de TIC que poderíamos enfatizar, trouxemos o “site”/aplicativo de compartilhamento de vídeos denominado “YouTube”, onde identificamos seu potencial como ferramenta didático-metodológica, em particular para o ensino de Biologia. Desta forma, decidimos analisar os principais canais de conteúdos biológicos, ranqueados pelo número de acessos, os assuntos mais visualizados, bem como sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio (PCN+) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Partindo do pressuposto que o “YouTube” é uma ferramenta complementar de estudos, e percebendo sua adesão por parte dos estudantes da educação básica para tal finalidade, este estudo apresenta sua relevância na medida que o profissional docente em ciências biológicas se familiariza com estes canais, suas abordagens didático-metodológicas, assuntos mais acessados, refletindo aí em conteúdos reconhecidos

como sendo de maior dificuldade na aprendizagem, e associando-os as diretrizes educacionais vigentes, permitindo este profissional (re)pensar sua didática, analisar suas opções metodológicas, e escolher aquela que melhor atenda às necessidades de seus alunos.

No intuito de abraçar professores de Biologia em formação inicial ou continuada, profissionais da educação de outras áreas do conhecimento, bem como pesquisadores tanto iniciantes como experientes nas linhas de pesquisa de educação contemporânea e/ou tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), optamos por sistematizar o presente texto da seguinte forma: uma breve revisão de literatura onde procuramos dialogar com alguns autores sobre a percepção de Tecnologias, discutindo conceitos em TIC, relações já existentes entre as TIC e educação, bem como os mecanismos de interseção entre elas, e possibilidades de recursos multimídia no contexto educacional; a metodologia empregada neste estudo, suas particularidades das técnicas de coleta de dados, e especificidades diante da análise destes dados; a exposição dos resultados concomitante a discussão, dialogando com autores de estudos relacionados a esta temática; e finalizando com o tópico de considerações finais.

## 1 TECNOLOGIAS: HISTÓRICO, CONCEITOS E CONTEXTOS

O termo tecnologia pode ser compreendido como um sistema que a sociedade utiliza para realizar e corresponder seus desejos através de processos, equipamentos, programas, pessoas, que formam os produtos que são os objetos de tecnologia (SILVA, 2002), e vem sendo utilizado desde o século XVIII. No entanto, nos últimos tempos vem sendo aplicado em todas as áreas do conhecimento destinado a aplicação de técnicas científicas para auxiliar na busca de soluções de problemas, de forma prática e em tempo reduzido (DAMASCENO; ANDRADE; LIMA, 2011).

Segundo Kenski (2007, p. 25), no que tange a tecnologia, esta afirma que “[...] o conceito de novas tecnologias é variável e contextual”, ou seja, o recurso poderia já existir e a tecnologia possibilita uma nova forma deste ser visto.

Rodrigues e Colesanti (2008), acreditam que agregada às mudanças tecnológicas estão as mudanças de atitudes, comportamentos e valores, de forma em que estas tornam-se importantes no desenvolvimento de trabalhos. Já Kenski (2010), defende que as tecnologias apresentam novas formas de viver, trabalhar, se organizar e de se desenvolver enquanto membro da sociedade.

As citações acima nos fazem refletir sobre a evolução das tecnologias, sua utilização como ferramentas que nos permitam a instrumentação de técnicas cada vez mais modernas para otimização do trabalho, e as infinitas e inimagináveis possibilidades de se explorar estes recursos.

## 1.1 As TIC: da abrangência às especificidades

O século XX foi marcado por significativas mudanças nos níveis sociais, econômicos, políticos e culturais, que bateram a sociedade e que estão ligadas diretamente ao surgimento das tecnologias da comunicação e da informação (SARTORI; SOARES, 2005), onde essas tecnologias reformaram práticas, alterando rotinas sedimentadas tanto na vida empresarial quanto no particular.

No cenário contemporâneo, nota-se cada vez mais efeitos trazidos pela tecnologia, respaldando não somente no cotidiano em si, como também no êxito das atividades. Seu desempenho tende a ser significativo não somente no entretenimento, como também nos âmbitos profissionais, científicos, sobretudo educacionais (LAURINDO; SOUZA, 2017).

Devido aos avanços tecnológicos dos últimos anos, em que se transformaram as maneiras de nos relacionarmos com a informação e o conhecimento (MOURA, 2010), não é mais possível desvincular as TIC, uma vez que estas dispõem de tecnologias, sendo estas digitais e móveis.

Sabemos que a utilização de dispositivos tecnológicos já faz parte da realidade cotidiana da sociedade. Tais dispositivos, trouxeram grandes mudanças comportamentais a cultura humana. Neste contexto, até mesmo o mais resistente às TIC, independente de qual finalidade esta ferramenta será empregada, vê-se sucumbir ao seu uso para as mais diversas tarefas ordinárias, muitas vezes de maneira instintiva, imperceptível.

## 1.2 As TIC vinculadas à Educação: ainda há necessidade de contestar?

De acordo com Shuler (2009), os dispositivos móveis podem auxiliar na promoção do conhecimento, as habilidades e perspectivas que as crianças necessitaram para competir e cooperar no século XXI. A autora ainda destaca que paralelo e equivalente ao tempo em que as crianças passam nas escolas é o tempo em que estas gastam em seus aparelhos de smartphones ou tablets. Desta maneira é fundamental a utilização de TIC nas diferentes áreas da sociedade, inclusive nas escolas, onde crianças e jovens têm acesso cada vez mais cedo a recursos computacionais (LUTZ et al., 2015).

As crianças convivem bastante tempo do seu dia com a tecnologia, diante disso despertam o anseio para usá-la nos mais diversos ambientes. Torna-se interessante o ambiente escolar ao despertar que esta tecnologia pode ser utilizada na busca de conhecimentos, buscando uma formação atualizada (PASSERINO, 2001). Sendo que, a principal função das tecnologias aplicadas é atuar como ferramentas que permitem o aluno conceituar, refletir e transferir suas próprias representações do mundo, seja de forma individual ou coletiva. No entanto, Almeida (2007) acredita que as reais contribuições tecnológicas para com a educação surgem à medida que tal recurso é posto em prática. As tecnologias constituem novos ambientes que cativam constantemente o estudante, além de fornecer uma grande quantia de informações.

Atualmente, é quase que incontestável o uso de TIC como grandes associados no processo de ensino e aprendizagem, especialmente entre os mais jovens que, geralmente, são os mais interessados por computadores, smartphones, games, tabletes, vídeos etc. (CASTRO et al., 2011).

“Ao observar este potencial que os recursos da informática possuem no âmbito educacionais, podem não ensinar os alunos e nem os fazem aprender, mas se constituem ferramentas pedagógicas” (VALENTE, 2001, p. 23). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que é crucial que os alunos utilizem os computadores como instrumento de aprendizagem escolar, para que estes estejam atualizados e familiarizados as novas tecnologias da informação

e se instrumentalizem para as necessidades sociais presentes e futuras (BRASIL, 2000).

Precisamos reconhecer a participação da tecnologia na vida dos estudantes, e que esta exige que a escola compreenda a necessidade de mudanças que já estão presentes no cotidiano, especialmente no âmbito escolar (PRETTO; PINTO, 2006). Com o avanço tecnológico, a escola entra em uma sociedade em que se torna difícil lecionar aulas utilizando somente quadro negro e giz, pois os alunos fazem parte de uma geração conectada e não vê sentido em aulas expositivas tradicionais, isto é, tem dificuldade em suportar ambientes estáticos, desejam algo mais, que esteja relacionado com sua realidade (PETA-NERLLA, 2008).

Desta forma, as tecnologias são a conexão que abrem a sala de aula para o mundo, retratam, medeiam nosso conhecimento do mundo. Há variadas formas de representação da realidade, que pode ser de forma teórica ou concreta, mais estatística ou dinâmica, mais linear ou paralela, contudo todas elas, combinadas, incorporadas, proporcionam uma melhor percepção da realidade e o desenvolvimento das competências do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2007).

Associar os novos recursos tecnológicos que estão surgindo a atividade pedagógica pode significar dinamismo, criatividade e interação não só de conhecimentos teóricos, mas daqueles relacionados a vida dos estudantes. A utilização pedagógica dessa rede poderá proporcionar aos professores e alunos uma nova forma de construção do processo de ensino-aprendizagem (RAMOS; COPPOLA, 2009). Contudo, Mainart e Santos (2010), acreditam ser crucial a utilização de TIC no ambiente escolar, uma vez que este é o ambiente ideal pois agrupa construção de conhecimento, socialização, ambiente de discussão e experiências.

Deste modo, é tangível a indissociabilidade entre educação escolar formativa e as TIC, tornando-os componentes da Educação Brasileira contemporânea, cabendo às instâncias competentes a função de selecionar, ordenar, planejar estratégias e aplicar as metodologias que irão otimizar os resultados no processo ensino-aprendizagem.

### 1.3 Recursos multimídia no contexto educacional

Com o advento da tecnologia surgem modificações em todas as esferas da sociedade, sobretudo na educação. A vivência da era digital possibilita a inserção de mídias no contexto educacional, fazendo com que a participação do discente e a do professor ocorra de forma mais acentuada no processo de ensino-aprendizagem (OLIVETTI; PERIOTTO, 2014).

Uma mudança importante, que vem se destacando nos últimos anos é a necessidade de comunicarmos através de sons, imagens e textos, englobando mensagens e tecnologias multimídia (MORAN, 2007), justificando do porquê essas linguagens devem ser bastante exploradas.

O conhecimento transmitido através dos recursos multimídia incentiva o senso racional para que o conteúdo seja absorvido de maneira organizada. Ademais, atua de maneira menos rígida, estabelecendo conexões mais abertas (KAMERS, 2013). Um exemplo destes tipos de recursos são os audiovisuais, denominados RAV, que segundo Arroio e Giordan (2006), sua utilização no ensino oportuniza uma melhor compreensão de conteúdos considerados abstratos ou de dimensões microscópicas.

Sendo uma opção de RAV, o vídeo tem um poder de ilustração muito grande, onde prende a atenção quando é bem estruturado e elaborado. Possui movimento, áudio, e várias vezes torna-se autoexplicativo. A tecnologia está cada vez mais presente na vida dos alunos e em virtude desse dinamismo, a produção de vídeos digitais de curta duração está cada vez mais popular (MOORE, 2010). O uso de um vídeo pode-se iniciar um novo conteúdo, estimular a curiosidade pelo tema trabalho e até mesmo impulsionar para novos diálogos que se relacionam com a disciplina (FERRÉS, 1996).

O aluno não precisa dirigir-se a escola para buscar as informações. Entretanto, para interpretá-las, relacioná-las, categorizá-las, contextualizá-las, só as tecnologias não são suficientes. O professor irá auxiliar a indagar, a procurar novas visões, a relativizar dados, e obter conclusões (MORAN, 2007).

Neste caso, para obter sucesso no processo ensino-aprendizagem, tanto professor(a) quanto estudantes, precisam dominar efetivamente

o recurso didático-metodológico, representado aqui pela ferramenta digital do vídeo do “YouTube”, onde estes poderão compartilhar experiências, vivências e construir competências e habilidades cruciais para o processo formativo de todas as partes envolvidas.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como sendo quali-quantitativo de nível exploratório, que segundo Gil (2008, p. 27), afirma a finalidade principal como sendo “desenvolver, elucidar e modificar ideias e conceitos, visando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A técnica de pesquisa adotada foi a documental, tendo como fonte de coleta de dados o “site”/aplicativo de compartilhamento de vídeos intitulado “YouTube”, onde foi possível identificar quais eram os cinco canais brasileiros mais visualizados, tendo como palavras-chave no campo de busca “Biologia e seus conteúdos”.

Os cinco canais selecionados foram: Biologia total com o prof. Jubilut; Biologia com o prof. Kennedy Ramos; Biologia com Samuel Cunha; Biolodúvidas com Patrick Gomes; e Biologia com Fabio Recanello (megaaluno).

Foram escolhidos os cinco vídeos mais representativos de cada canal, tendo como critério de seleção a ordem decrescente do número de acessos (visualizações), tendo como data da quantificação destes acessos o dia 6 de janeiro de 2019. Para a análise dos vinte e cinco vídeos selecionados, identificamos os conhecimentos específicos de Biologia abordados em cada um destes através de seus respectivos títulos, conteúdos ministrados pelos professores “youtubers”. A data de finalização da pesquisa exploratória, bem como a tabulação dos resultados foi o dia 29 de maio de 2019, possibilitando-nos relacionar os conhecimentos específicos dos vídeos aos documentos que norteiam a produção dos currículos de Biologia do ensino Médio. São estes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), onde foram identificadas as habilidades e competências de aprendizagem relacionadas aos conteúdos presentes em cada um dos vinte e cinco vídeos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos cinco canais analisados, foram associadas as legendas de identificação usando letras de A à E, de acordo como a ordem decrescente de quantidade de inscritos nestes canais, conforme quadro 01.

Quadro 01 - Canais do “YouTube” organizados por ordem decrescente da quantidade de inscritos.

CANAIS DO “YouTube”	LEGENDA DE IDENTIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE INSCRITOS
Biologia total com o prof. Jubilut	A	1.431.036
Biologia com o prof. Kennedy Ramos	B	390.818
Biologia com Samuel Cunha	C	237.253
Bioloduvidas com Patrick Gomes	D	88.758
Biologia com Fabio Reccanello (megaaluno)	E	62.912

Fonte: Calibri (corpo), tamanho 10.

Destes cinco canais, foram analisados os cinco vídeos mais visualizados de cada canal, totalizando 25 vídeos, como exposto no quadro 02.

Quadro 02 - Canais do “YouTube” organizados por ordem decrescente de quantidade de inscritos e a descrição dos conhecimentos específicos presentes nos vídeos mais visualizados em cada canal.

CANAIS	VÍDEO 1	VÍDEO 2	VÍDEO 3	VÍDEO 4	VÍDEO 5
<b>A</b>	Introdução a Genética	Desenvolvimento embrionário	1ª Lei de Mendel: Genética	Respiração Celular parte 2 – ciclo de Krebs	Mitose versus Meiose – divisão celular
<b>B</b>	Proteínas – aminoácidos – bioquímica	Introdução à citologia – biologia	Lipídeos – bioquímica – compostos orgânicos	Enzimas – bioquímica – biologia	Carboidratos – glicídios – bioquímica

<b>C</b>	Células Eucariontes x Procariontes: Principais diferenças	TRANSPORTE ATIVO: Bomba de Sódio (Na <sup>+</sup> ) e Potássio (K <sup>+</sup> )	Tecido Conjuntivo-Histologia	Tecido Nervoso-Histologia	Membrana Plasmática-funções e estrutura
<b>D</b>	Sífilis- causa, sintomas e tratamentos	Aula 12- Histologia – Tecido Conjuntivo	Aula 11- Histologia – Tecido Epitelial	Aula 12- Reino Plantae (Briófitas e Pteridófitos)	Embriologia: 1 semana de desenvolvimento (Fecundação e Clivagem)
<b>E</b>	Tecido conjuntivo frouxo, denso e adiposo- Destrichando a histologia.	Macetes de Raciocínio Logico-Mnemônicos e de dicas.	Ácidos Nucleicos (DNA e RNA) condições de memorização.	Tecido Conjuntivo Ósseo e Cartilaginoso	Sistema Nervoso- Aula completa (divisão, encéfalo, medula, arco-reflexo...)

Fonte: Calibri (corpo), tamanho 8.

E para melhor compreensão dos resultados, foi sistematizada a exposição destes de acordo com os conhecimentos específicos abordados nos vídeos presentes nos canais analisados, como consta no quadro 03, onde verificou-se a presença de sete distintos, sendo estes: Biologia Celular; Bioquímica; Histologia e Embriologia; Microbiologia; Genética; Botânica, e Anatomia.

Quadro 03 - Descrição dos conhecimentos específicos presentes nos vídeos mais visualizados em cada canal.

<b>CANAIS DO “YouTube”</b>	<b>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS EM BIOLOGIA ABORDADOS NOS VÍDEOS MAIS VISUALIZADAS</b>
A	Genética; Embriologia; Bioquímica; Biologia Celular.
B	Bioquímica; Biologia Celular. Biologia Celular; Histologia.
D	Microbiologia; Histologia; Botânica; Embriologia.
E	Histologia, Bioquímica; Anatomia.

Fonte: Calibri (corpo), tamanho 10.

Analisamos pontualmente cada um destes conhecimentos específicos, tendo como fonte para discussão os PCN+ e a BNCC.

### 3.1 Biologia Celular como conhecimento específico

O conhecimento específico intitulado Biologia Celular está presente nos seguintes canais e vídeos: A-5; B-2; C-1, C-2 e C-5. Sendo que, segundo os PCN+, Biologia Celular está inserido no tema estruturador 3 - “Identidade dos seres vivos”, na unidade temática 1 - “A organização celular da vida”, e no tema estruturador 4 - “Diversidade da vida”, unidade temática 3 - “Organizando a diversidade dos seres vivos”.

Quando associado o conhecimento específico Biologia Celular a BNCC, identificou-se que este corresponde à competência específica 2 - “Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.”, tendo como habilidade a ser desenvolvida a de simbologia EM13CNT201.

### 3.2 Bioquímica como conhecimento específico

Bioquímica está presente nos seguintes canais e vídeos: A-4; B-1, B-3, B-4, B-5; E-3. Quando associado este conhecimento específico aos PCN+, também está vinculado ao tema estruturador 3, porém na unidade temática 2 - “As funções vitais básicas”, sendo distinta aquela apresentada acima. No que compete a BNCC, ambos os conhecimentos específicos (Biologia Celular e Bioquímica) estão inseridos na mesma competência específica, bem como na mesma habilidade.

### 3.3 Histologia e Embriologia como conhecimento específico

Ao analisarmos este conhecimento específico, constatamos sua presença nos canais e vídeos A-2; C-3, C-4; D-2, D-3, D-5; E-1 e E-4.

O tema estruturador 3, e unidade temática 1, descritos para Histologia e Embriologia, estão presentes também no tópico citado aci-

ma, quando discutimos Biologia Celular. Contudo, o conhecimento específico Histologia e Embriologia, poderá ser abordado por outra perspectiva, quando associado ao tema estruturador 4 - “Diversidade da vida”, através da unidade temática 2 - “Os seres vivos diversificam os processos vitais”.

Tal qual observamos nos dois conhecimentos específicos anteriores, neste também verificamos sua inserção na competência específica 2, tendo como habilidades a serem desenvolvidas as correspondentes as siglas EM13CNT201 e EM13CNT202.

### 3.4 Microbiologia como conhecimento específico

O conhecimento específico de Microbiologia só esteve presente o canal D, vídeo 1. Onde podemos notar sua abordagem integrada a um tema estruturador distinto daqueles já exposto em análise. Sendo o tema 2 - “Qualidade de vida das populações humanas”, através da unidade temática 3 - “As agressões à saúde das populações” a que melhor descreve este conhecimento específico.

Mais uma vez, a competência específica 2, apresentada pela BNCC é a que melhor representa os conhecimentos vinculados a Microbiologia, podendo assim articular com o desenvolvimento da habilidade de sigla EM13CNT207.

### 3.5 Genética como conhecimento específico

Este conhecimento específico foi identificado no canal A, nos vídeos 1 e 3, que segundo os PCN+, têm como temas estruturadores os correspondentes ao 3 - “Identidade dos seres vivos”; e ao 5 - “Transmissão da vida, ética e manipulação gênica”. Sendo as unidades temáticas 3 - “DNA: a receita da vida e o seu código”, 1 - “Os fundamentos da hereditariedade” inseridas nestes temas, respectivamente.

Genética está contida na BNCC na competência específica 2, tal qual os outros conhecimentos específicos discutidos até o presente, porém está representada através da habilidade EM13CNT205.

### 3.6 Botânica como conhecimento específico

Analisando o conhecimento específico Botânica, constatamos que este somente esteve presente no canal e vídeo identificado como sendo D-4, e quando associado aos PCN+, estão nitidamente vinculados ao tema estruturador 4 - “Diversidade da vida”, pelas unidades temáticas 1 - “A origem da diversidade”; 2 - “Os seres vivos diversificam os processos vitais”; e 3 - “ Organizando a diversidade dos seres vivos”.

O conhecimento específico Botânica, presente também na competência específica 2, segundo a BNCC, são caracterizados pelas habilidades de siglas EM13CNT201 e EM13CNT202.

### 3.7 Anatomia como conhecimento específico

No que compete a Anatomia como sendo um conhecimento específico, se insere em nossa análise no canal/vídeo E-5. Onde podemos associá-la ao tema estruturador 4 - “Diversidade da vida”, na unidade temática 2 - “Os seres vivos diversificam os processos vitais”. Este conhecimento específico, assim como aqueles constatados em Biologia Celular e Bioquímica, estão inseridos na mesma competência específica, bem como na mesma habilidade, no que diz respeito a BNCC.

### 3.8 Uma análise holística

A aplicação de novos recursos proporciona o desenvolvimento de maneira divertida e interativa, aumentando com isso a motivação dos alunos, segundo Lima e Moita (2011), disponibilizarem atividades diferentes e atrativas, constitui-se como um instrumento multiface que beneficia o aprender e/ou resolver problemas, através da interação com o saber.

Nos canais de “YouTube” analisados, podemos destacar que, os professores “youtubers” se utilizaram de outras formas de chamar a atenção dos telespectadores, articulando os conhecimentos científicos com os conhecimentos do cotidiano sem perder o foco do objeto de estudo. Segundo Azevedo (2008), o ensino de Ciências deve possibilitar a articulação dos saberes do cotidiano escolar, colaborando com a educação e sem perder a atenção na necessidade de valorizar o conhe-

cimento científico tecnológico. Já Lima e Moita (2011) afirmam que é indispensável que o professor conheça as novas tecnologias, para que assim melhore sua práxis. Os autores ainda destacam que o papel do professor não é exatamente o de transmitir informações, mas de mostrá-las de forma inovadora e estimulante, para que o aluno se torne o sujeito da aprendizagem e não mais o objeto.

Visando ratificar o presente estudo, destacamos Mercado et al. (2002) e Celestino (2006), onde estes afirmam que a utilização adequada das tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de busca; modificam não só a maneira de comunicar, como também a de trabalhar, de decidir e de pensar; estimular o desenvolvimento de habilidades sociais; a qualidade da apresentação escrita das ideias, possibilitando autonomia e a criatividade.

A citação sobrescrita torna-se pertinente para o desfecho deste artigo por nos instigar a reflexões, principalmente sobre a necessidade em ressignificar o papel das TIC no processo de ensino-aprendizagem, não somente para otimização de estudos relacionados aos conhecimentos específicos na Área das Ciências Biológicas, mas em todas as Áreas do Conhecimento presentes no currículo da Educação Básica.

Neste artigo, demos ênfase ao “site”/aplicativo de compartilhamento de vídeos “YouTube” como possível ferramenta metodológica no ensino de Biologia, o que não nos impede de explorar outras plataformas digitais elegíveis como integrante das TIC.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os canais A (Biologia total com o prof. Jubilut), B (Biologia com o prof. Kennedy Ramos), e C (Biologia com Samuel Cunha) possuem entre seus vídeos mais visualizados o conhecimento específico denominado Biologia Celular. Desta forma, podemos afirmar que este conhecimento específico é o mais procurado por pessoas inscritas nos referidos canais. Geralmente, este público se caracteriza por estarem na idade escolar, composto por estudantes que tenham dificuldade em compreender através da aula presenciais em suas respectivas escolas, utilizando-se de outras ferramentas, como por exemplo os recursos multimídias, em especial a plataforma “YouTube”.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, 2007. **Anais...**, 2007. Disponível em: <http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- ARROIO, A.; GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. **Química Nova na Escola**, n.24, p.8-11, 2006.
- AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- CASTRO, B. J.; FRASSON, P. C.; SACHS, L. G.; TAGLIATELA, F. P.; LEVIN, T. G. As TIC e o lúdico no Ensino de Química: potencialidades de um jogo educacional virtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Ponta Grossa. **Anais...**, Ponta Grossa, 2011.
- CELESTINO, M. R. A formação de professores e a sociedade moderna. **Dialogia**, São Paulo. V. 5, p. 73-80. 2006.
- DAMASCENO, R. J. A.; ANDRADE, M. N.; LIMA, J. O. **A Resistência do professor diante das Novas Tecnologias**. Meu artigo – educação. Portal Brasil Escola. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-resistencia-professor-diante-dasnovas-tecnologias.htm> . Acesso em: 18 out. 2018.
- FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2 ed., 1996.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008
- KAMERS, Nelito José. **O youtube como ferramenta pedagógica no ensino de física**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2013.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- LAURINDO, Ana Karol Spricigo; SOUZA, Paulo Henrique da Silveira de. **Aplicativos educacionais: um estudo de casos no desenvolvimento de um aplicativo na plataforma app inventor2 para auxílio no ensino de produção textual de aulas e português**. Araranguá, 2017.
- LIMA, R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- LUTZ, M. R.; GOMES, A. C. F. N.; LARA, D. S.; ANGER, M. R.; SEVERO, S. I. F.; FONSECA, J. A. Panorama sobre o (des) uso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica em escolas públicas de Alegrete. In: **VII Encontro Mineiro de Educação Matemática**, São João del Rei. Comunicações Científicas, 2015.
- MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7. **Anais...**, 2010.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió. EDUFAL, 2002.

- MORAN, José Manuel. **As mídias na educação**. In: *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166. Disponível: em [http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias\\_educ.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm) Acesso em: 12 jul. 2018
- MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada**/ Michael Moore, Greg Kersley; [tradução Roberto Galman]. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.
- MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de caso em contexto educativo**. 2010. 597 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade do Minho Minho Minho Minho, Braga, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/TeseIntegral.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.
- OLIVETTI, Maria Madalena de Carvalho, PERIOTTO, Fernando. **Biologia e as novas tecnologias educacionais, um foco para a educação contemporânea**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. v. 01, n. 09, 2014.
- PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.
- PETARNELLA, L. **Escolas analógicas cabeças digitais**. Campinas, São Paulo. Alínea, 2008.
- PRETTO, N. de L.; PINTO, C. C. **Tecnologias e Novas Educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 19-30, 2006.
- RAMOS, O. M.; COPPOLA, N. C. **Uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2551->. Acesso em: 02 jan. 2019.

RODRIGUES, G. S. de S. C.; COLESANTI, M. T. de M. **Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação.** Revista Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 51-66, jun. 2008.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. Concepção dialógica e as NTICs: A Educomunicação e os ecossistemas Comunicativos. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005

SHULER, Carly. **Pockets of potential Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning**, Ed.M. January 2009.

SILVA, J. C. T. **Tecnologias: conceitos e dimensões.** In: XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba PR, 2002.

VALENTE, José Armando. Formação de professores para o uso da informática na educação. In: Brasil. Ministério da Educação. **Experiências usando a educação a distância.** (Proinfo). Brasília: Ministério da Educação. 2001.

# EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A CULTURA DO ESTUDO AUTÔNOMO: ALINHAVANDO AS TESSITURAS

*Viviani Anaya*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa teve como princípio gerador a educação à distância, seus limites e possibilidades, nas condições postas pela contemporaneidade, influenciando, sobremaneira, a organização social, seus sistemas educacionais e a formação dos sujeitos.

Nesta “nova era” de complexidade, incertezas, indeterminações, ambiguidades, paradoxos e contradições insere-se a educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), circunscrevendo um novo ambiente de aprendizagem, a partir da derrubada das fronteiras de tempo e espaço, limitados pela educação presencial.

Nesta nova geografia educacional, **a cultura do estudo autônomo**, rumo a uma aprendizagem significativa, direcionou a pesquisa empreendida, considerando a problematização, hipótese e os objetivos traçados para sua realização.

Assim, a questão central que norteou este estudo ancorou-se nos limites e possibilidades que perpassam a formação superior, na modalidade à distância, considerando **a cultura do estudo autônomo**, a prática pedagógica levada a efeito pelos professores/tutores e a estrutura curricular de um curso de Pedagogia ofertado na modalidade online.

A esta questão central e norteadora, tínhamos, enquanto hipótese, que o aluno que opta pela formação, na modalidade à distância, não possuiria a cultura do estudo autônomo. Inferimos, *a priori*, que esta escolha pautar-se-ia numa pseudo facilidade e flexibilidade em relação aos estudos acadêmicos, sem considerar o amplo espectro de variáveis inerentes a um curso oferecido na modalidade à distância, considerando, especialmente, a perspectiva do aluno.

## 2. A PESQUISA

No decorrer da pesquisa, outros questionamentos se agregaram ao problema inicial, delineando um feixe de análise levado a efeito na pesquisa de campo e na análise curricular: **reconfigurando-se tempos e espaços de aprendizagem, os alunos da educação à distância, necessariamente, reconfiguram seus processos de aprendizagem, numa perspectiva de aprendizagem significativa? O aluno que opta pela educação à distância possui a cultura do estudo autônomo? Os alunos matriculados nos cursos de formação à distância, EaD, estão cientes desta nova cultura?**

Traçados os objetivos, selecionado o campo e os sujeitos, definida a metodologia de coleta e análise de dados, elegido o referencial teórico que compôs a análise dos dados coletados e que fundamentaram este estudo, demos início ao amplo processo de construção da análise, buscando respostas ao problema que originou esta pesquisa.

Assim, o questionário para traçar o perfil dos sujeitos, a entrevista reflexiva elaborada de acordo com as categorias de análise previamente elencadas e a análise do Projeto Pedagógico de Curso, palco da pesquisa de campo, nos permitiu amearhar uma quantidade significativa de elementos, possibilitando circunscrever a educação à distância em uma tríade de análise conceitual – habitus, reflexividade e autonomia –.

A despeito de todos os elementos que compõe um curso a distância, o cerne desta pesquisa foi o aluno. Assim, registramos que todo o desenvolvimento deste estudo pautou-se no aluno que busca seu processo formativo em cursos oferecidos na modalidade à distância, especificamente, o curso de Pedagogia, foco da tese de doutoramento.

Os resultados da pesquisa nos permitiram afirmar que o habitus no qual se insere a educação à distância ainda não é percebido, crítica e reflexivamente pelo aluno que opta por essa modalidade formativa. Resultados que se construíram por meio da análise: das questões norteadoras constantes da entrevista reflexiva – a importância do papel da instituição formadora no desenvolvimento profissional; cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades); do trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; do desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno, aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem; do ambiente virtual de aprendizagem: administração do tempo, espaço e estudo; do curso presencial e do curso à distância: limites e possibilidades; da autonomia de estudo, da administração de tempo, espaço de aprendizagem –, bem como da análise curricular. A análise foi realizada em confronto com o marco teórico selecionado.

A escolha pela instituição formadora segue, via de regra, os mesmos critérios da escolha de um curso da educação presencial, sem considerar os elementos inerentes a formação à distância, com suas especificidades, critérios e organização. Neste contexto, a despeito da não obrigatoriedade da presença em um espaço físico determinado, a educação à distância, na visão dos alunos, se mostra incipiente em seu processo formativo. Nota-se a esta afirmação, a desconsideração do papel do aluno, numa condição autônoma e reflexiva, neste novo habitus. **Portanto, o aluno não se percebe enquanto sujeito ativo nesta nova cultura formativa.**

O Trabalho colaborativo, os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, se apresentam como as maiores fragilidades descritas pelos alunos. Segundo os alunos participantes da entrevista reflexiva, os conteúdos são considerados extensos e cansativos; nota-se a ausência de metodologia diferenciada; as avaliações são aplicadas em curto espaço de tempo; há ausência da intervenção pontual do professor; ausência de sugestões de leitura complementar; fóruns e atividades vencendo ao mesmo tempo, em todas as disciplinas: falta de organização; pouca ou nenhuma interação professor-aluno; apenas uma atividade em grupo, dificultando a discussão e, sobretudo, a ausência do desenvolvimento profissional para os professores que atuam na educação à distância.

No que tange à administração do tempo, espaço e estudo, constatamos a ausência de uma rotina diária de estudo. A presença nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – é minimizada, considerando que, não raro, o acesso fica restrito há uma hora diária de estudo.

Neste contexto de análise, os conceitos de tempo e espaço se apresentam, paradoxalmente, potencialidade e fragilidade. A não obrigatoriedade da presença, aspecto marcante da educação presencial, é confundida com a pseudoliberdade da educação à distância. Esta confusão de tempo, espaço e compromissos discentes tem conotação divergente e antagônica ao proposto pela contemporaneidade, defesa deste estudo, que apresenta tempo e espaço flexibilizados, mas não minimizados.

Introjeter esta nova cultura de organização de tempo e espaço para a formação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) configura-se como alternativa para a constituição de um novo habitus formativo, pautado pela reflexão, autonomia e emancipação.

Assim, o desenvolvimento, pelo aluno, de uma nova cultura formativa – a cultura do estudo autônomo –, a prática pedagógica dos professores/tutores no desenvolvimento de novas estratégias de mediação, a reorganização da estrutura curricular considerando as especificidades inerentes a um curso oferecido na modalidade à distância, uso profícuo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, dinâmicas avaliativas com vistas a uma ressignificação das ações desenvolvidas na organização do trabalho pedagógico e condições objetivas de trabalho para os professores e tutores nesta rede virtual de aprendizagem, se convertem em elementos agregadores que possibilitam o desenvolvimento desta nova cultura formativa.

Empreendida a pesquisa e analisados os dados à luz do marco teórico selecionado para compor este estudo, podemos ratificar a hipótese previamente dada ao problema de pesquisa: **o aluno que opta pela formação à distância não possui a cultura do estudo autônomo.**

O aluno, não raro, não percebe este novo habitus formativo e, conseqüentemente, desconsidera seu papel, enquanto sujeito autônomo e reflexivo, nesta nova rede virtual de aprendizagem.

Neste contexto, estudos que considerem a cultura formativa, reconfigurando-se tempo e espaço de aprendizagem, a organização cur-

ricular coadunada com as especificidades postas pela educação à distância, práticas pedagógicas condizentes com a modalidade de ensino em que se atua, formação profissional e reais condições de trabalho docente e discente, possibilitaria uma maior compreensão da educação à distância enquanto novo habitus de formação e se constituiu no objetivo acadêmico deste trabalho de pesquisa.

### 3. RESULTADOS DA PESQUISA

Os elos articuladores entre educação e tecnologia, entrelaçando as vozes dos autores selecionados para compor este estudo, as narrativas presentes nas entrevistas reflexivas e a voz da pesquisadora, nos ofereceu o resultado da pesquisa realizada.

Assim, no decorrer destas considerações, a sinopse materializada nos dados coletados nas entrevistas reflexivas e na análise do Projeto Pedagógico do curso selecionado para compor este estudo, relacionará ao campo teórico paradigmas emergentes de reorganização curricular da educação à distância, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo, embasado em uma nova cultura de formação.

Para atingir o objetivo proposto, o cenário da educação à distância e o significativo aumento de cursos e alunos matriculados tiveram o condão de justificar a importância de pesquisas envolvendo esta temática. Concomitantemente ao cenário da educação à distância, uma breve discussão sobre modernidade e contemporaneidade teve como pressuposto apontar como esses conceitos influenciaram na reorganização social, nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos.

Nesta nova lógica social, a cultura do estudo autônomo, habitus, reflexividade e autonomia, tornam-se molas propulsoras desta pesquisa, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, emancipado, coautor e corresponsável pelo seu processo de formação e aquisição de conhecimento no curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Assim, este trabalho de pesquisa teve, enquanto objetivo central, a identificação, ou não, da cultura do estudo autônomo, se constituin-

do em um novo habitus formativo. Com esta proposta, delineamos o cenário da pesquisa: alunos matriculados no curso de Pedagogia na modalidade à distância. Para esta pesquisa, selecionamos alunos matriculados até o 3º semestre do curso.

Como procedimento metodológico para esta pesquisa, consideramos uma estrutura semi-dirigida, onde não há um roteiro fechado. Todavia, o objetivo da entrevista foi verificar a existência, ou não, de uma nova cultura de formação – **a cultura do estudo autônomo** – e quais as características presentes nesta nova cultura; por outro lado, os dados coletados na entrevista nos auxiliaram a compreender como se desenvolve esta nova cultura e quais as dificuldades encontradas para sua constituição, enquanto novo habitus de formação.

Os dados para a análise foram abstraídos a partir de sete questões desencadeadoras, a saber: A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional; Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades); Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos; Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem; Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo; Relacionando curso presencial e curso à distância: limites e possibilidades; Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem.

Nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa, abstraímos elementos suficientes para empreender esta análise, à luz dos conceitos e teóricos selecionados para compor este estudo.

Para a primeira questão desencadeadora – A importância do papel da Instituição Formadora no desenvolvimento profissional – as narrativas apontam para o modelo instituído nos cursos presenciais, portanto, um habitus já sedimentado. As especificidades presentes nos cursos oferecidos na modalidade à distância, sequer foram consideradas na análise dos alunos para a escolha da instituição.

A escolha pela instituição formadora pautou-se em valores culturais e referências identitárias, segundo SETTON (2002) e em mecanismos de confiança, segundo GIDDENS (1991).

A segunda questão desencadeadora – Cotidiano acadêmico (fragilidades e potencialidades) – nos possibilitou inferir que, a despeito

da facilidade posta pela não fisicalidade, a autonomia necessária para a condução dos estudos e da participação efetiva nas atividades postas pela educação à distância é incipiente. A grande maioria das respostas apontam fragilidades do processo formativo, desconectadas da própria participação no ambiente virtual de aprendizagem, justificada pelos mais diversos elementos.

Segundo BOURDIEU (1992), o habitus constituído configura-se em uma subjetividade socializada. Para GUIDDENS (1991), na sociedade contemporânea, o trato com a informação disponibilizada se traduz em novas práticas relativas aos processos sociais e culturais de aquisição de conhecimento. Sem o processo de reflexividade apontado por GIDDENS (1991), é compreensível a desorientação identificada nos indivíduos entrevistados, como se estivessem sido apanhados em um universo de eventos que não compreendessem plenamente e que parece estar fora de seu controle.

Trabalho colaborativo, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, terceira questão desencadeadora, faz emergir, à luz dos alunos entrevistados, as seguintes fragilidades: conteúdos extensos e cansativos; a única metodologia observada é a leitura individual e a execução de atividades e fóruns, descontextualizados; avaliações em curto espaço de tempo; ausência da intervenção, pontual, do professor; ausência de sugestões de leitura complementar; fóruns e atividades vencendo ao mesmo tempo, em todas as disciplinas: falta de organização; pouca ou nenhuma interação professor-aluno; apenas uma atividade em grupo, dificultando a discussão.

Segundo os entrevistados, a ausência do desenvolvimento profissional para os professores que atuam na educação *online*, torna-se visível. Segundo MARCELO GARCÍA (1999, p.144),

[...] desenvolvimento profissional é o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

A estas questões, ADORNO; HORKHEIMER (1985) apontam que a instrumentalização da razão, em lugar de provocar a emanci-

pação, reproduz o isolamento e reduz a sensibilidade. VIÑAO FRAGO (1995) alia-se a esta vertente quando aponta as continuidades e persistências da formação escolar. GUIDDENS (1991) corrobora com esta assertiva quanto aponta a necessidade de análises pontuais sobre os efeitos sobrevivendo da forma de buscar, usar e transmitir informações na sociedade contemporânea.

Pareceu-nos que as práticas metodológicas e avaliativas adotadas na educação à distância são as mesmas ou com pouquíssimas variações das práticas adotadas na educação presencial. Os alunos perceberam essa transposição didática e curricular, mas são desprovidos da necessária reflexividade ou autonomia para dialogar ou se contrapor, com a competência necessária, sobre as práticas adotadas; na medida em que se exclui desse processo, delega ao professor toda a responsabilidade pela condução das atividades acadêmicas.

A quarta questão desencadeadora – Desenvolvimento das relações interpessoais entre professor-aluno; aluno-aluno e a efetivação do processo de aprendizagem – apresentou-se como a maior fragilidade no que tange ao processo de formação à distância. Em voz uníssona, os estudantes relataram a ausência deste aspecto e, não raro, delegaram a esta ausência a maior dificuldade de entendimento dos conteúdos curriculares.

Neste diapasão, ANAYA (2008) aponta que a atmosfera sócia emocional favorável, estabelecida pelo professor, favorece o processo de aprendizagem. Neste sentido, para BOURDIEU (1983a) *habitus* configura-se como um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. Neste contexto de análise, GUIDDENS (1991) aponta que a reflexividade como condicionante para que as práticas sociais sejam reexaminadas e redefinidas à luz de novas informações sobre estas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. Desta forma, a ausência da reflexividade, não raro, compromete a constituição de um novo *habitus* formativo.

Na análise da quinta questão desencadeadora – Ambiente Virtual de Aprendizagem: Administração do tempo, espaço e estudo – abstraímos que a grande maioria dos alunos participantes da entrevista reflexiva não estipula uma rotina diária de estudo. A presença nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem é minimizada, considerando que, não raro, o acesso fica restrito há uma hora diária de estudo.

Em relação a espaços de aprendizagem, MILL (2006) aponta que a sala de aula e outros espaços educacionais são tecnologias desenvolvidas para dar suporte a diferenciadas propostas pedagógicas. Reside, nesse espaço escolar, uma importância formadora.

FRAGO E ESCOLANO (2001) corroboram, afirmando que todo espaço é um lugar percebido. Essa percepção é um processo cultural de entendimento que nos encaminha para a constituição de um novo habitus, pautado na percepção da existência de um espaço e tempo concretos, todavia, virtual.

Neste contexto, WACQUANT (2007) aponta a necessidade de um gatilho externo para a constituição de um novo habitus formativo. Assim, necessário se faz desencadear ações pontuais para a constituição desse novo habitus, pautado na formação de um aluno autônomo, capaz de gerir com competência tempos e espaços de aprendizagem.

GIDDENS (1991) alinha-se a esta vertente quando afirma que a educação, na contemporaneidade, caracteriza-se cada vez mais por uma configuração espacial desvinculada do conceito geométrico e remetida ao contexto do virtual.

Para a educação à distância se estabelecer como novo espaço de formação – um novo habitus – necessário pensar em uma nova geografia educacional, onde a administração do tempo e do espaço sejam pautados por aspectos reflexivos e autônomos, capaz de fomentar a composição de uma nova cultura – a cultura do estudo autônomo.

Na sexta questão desencadeadora da entrevista reflexiva, os participantes narraram os limites e as potencialidades das duas modalidades de ensino: presencial e à distância.

As respostas dadas a esta questão desencadeadora nos possibilitam inferir que os conceitos de tempo e espaço são, concomitantemente e paradoxalmente, potencialidade e fragilidade. A não obrigatoriedade da presença, aspecto marcante da educação presencial, é confundida com a pseudoliberalidade da educação à distância. Esta confusão de tempo, espaço e compromissos discentes tem conotação divergente e antagônica ao proposto pela contemporaneidade, que apresenta tempo e espaço flexibilizados.

Para HARVEY (1992) apresenta tempo e espaço criados necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à re-

produção da vida social. VIRILIO (1999) aponta geografia escolar circunscrita a espaços rigidamente demarcados. BAUMAN (1999) afirma a distância não é um dado objetivo, impessoal ou físico, mas produto social. HARVEY (1992) coaduna-se com as afirmações acima, ao apontar que espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência, mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade.

Para BOURDIEU (1990) o habitus sedimentado pela educação presencial cria um espaço entre as determinações as estruturas postas e as determinações atuais, postas pela contemporaneidade.

Segundo GIDDENS (1991), a educação à distância, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, como possibilidade de acesso, difusão e construção de conhecimento, está impelindo para o processo educativo indivíduos que, hoje, estão à margem de reflexões mais profundas sobre essas mudanças estruturais.

Romper com esta lacuna posta pelas duas estruturas de formação – presencial e à distância – configura-se como alternativa para a constituição de um novo habitus formativo, pautado pela reflexão, autonomia e emancipação.

Na análise das respostas dadas a sétima questão desencadeadora –Relacionando autonomia de estudo, administração de tempo, espaço de aprendizagem – percebemos a dificuldade na administração do tempo e do espaço de aprendizagem, com autonomia.

Segundo ALVES; NOVA (2002) pensar em novos modelos de educação implica em pensar sobre os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no ato educativo. Para BOURDIEU (2002) habitus diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de apreciações de ações e nos fornece os esquemas necessários para a nossa intervenção na vida diária.

Neste contexto de análise, o conceito de reflexividade insurge potencializado. CAETANO (2011), corrobora, afirmando que, a partir da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso.

Na análise das questões desencadeadoras da entrevista reflexiva, coadunada com as categorias de análise, definidas para este estudo, pudemos inferir que, a despeito do substancial aumento de cursos oferecidos na modalidade à distância, bem com o aumento crescente de número de alunos matriculados nos diversos cursos, especialmente no curso de Pedagogia analisado, a reflexividade, autonomia e emancipação são conceitos não presentes nos alunos participantes da entrevista reflexiva.

A escolha pela instituição formadora pauta-se em análises que desconsideram as especificidades presentes em um curso oferecido na modalidade à distância. Em geral, a escolha leva em consideração a projeção acadêmica alcançada em virtude dos cursos presenciais.

As fragilidades dos cursos oferecidos na modalidade à distância se apresentaram em maior número; é factível afirmar que, a despeito da facilidade posta pela não fisicalidade, a autonomia necessária para a condução dos estudos e da participação efetiva nas atividades postas pela educação à distância é quase imperceptível.

A grande maioria das respostas apontam fragilidades do processo formativo, desconectadas da própria participação no ambiente virtual de aprendizagem, justificada pelos mais diversos elementos; a potencialidade indicada refere-se a não obrigatoriedade da presença, cotidianamente, na instituição formadora.

Os aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos foram apontados enquanto fragilidade do curso à distância; a ausência das relações interpessoais no trato pedagógico se constituiu, a partir das narrativas, na maior dificuldade de entendimento dos conteúdos curriculares.

Não raro, o tempo destinado para o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem restringe-se a uma hora diária, sem rotina estabelecida para os estudos; os conceitos de tempo e espaço são, concomitantemente e paradoxalmente, potencialidade e fragilidade quando se pensa em educação à distância.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida, enquanto resultado da pesquisa, podemos afirmar que a cultura do estudo autônomo que defendemos,

ainda é utópica, merecendo atenção especial nos espaços formativos e na constituição curricular.

Quando se pensa na estruturação de um curso na modalidade à distância, há que se considerar a multiplicidade de aspectos inerentes a essa modalidade. A mera transposição curricular transforma o processo formativo em mera leitura de textos, descontextualizados e sem a devida articulação entre teoria e prática, fundamental quando o foco do curso é a formação de professores, sobretudo para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste contexto, esta tese de doutoramento buscou contribuir com as discussões e propositivas que visem à formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, em um espaço marcado pela virtualidade, todavia, presencial na responsabilidade formativa, seja institucional, docente ou discente.

Neste trabalho de pesquisa nos interessou, entre outros aspectos, contribuir com o debate educacional, bem como rever, discutir e aprofundar questões referentes à educação à distância, bem como o campo da organização curricular, especificamente, no curso de Pedagogia, foco deste trabalho de pesquisa.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. G.A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, Lynn Rosalina Gomes; NOVA, Cristiane Carvalho. Tempo, espaço e sujeitos da educação à distância IN: *Internet e educação a distância*. 1 ed. Salvador: Edufba, 2002, v.1, p. 41-55.

ANAYA, Viviani. *Prática Docente e Relações Interpessoais*: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Trad. M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Entrevistado por Maria Andréa de Loyola*. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press, 1990.

CAETANO, Ana. *Para uma análise sociológica da reflexividade individual*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 66, 2011, p. 157-174. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0873-65292011000200008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292011000200008) Acesso em 11/05/2020, às 11h58min.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, Antônio Viñao. *História de la educación e história cultural*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MILL, Daniel. *EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FAE/UFMG), 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*, Rev. Bras. Educ. no. 20, Rio de Janeiro, May/Aug, 2002. Dis-

ponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005) Acesso em 11/05/2020, às 12h03min.

VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. Trad. L. V. Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

WACQUANT, Loïc. *Esclarecer o Habitus*. Educação & Linguagem, Ano 10, n° 16, p. 63-71, Jul-Dez, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126> Acesso em 11/05/2020, às 12h06min.

# O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM RESULTANTE DO ISOLAMENTO SOCIAL: PANDEMIA/ COVID-19

*Antônio Dos Santos Leonel*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade trazer a lume reflexões sobre o papel do assistente social no contexto educacional brasileiro, levando em conta as realidades criadas pelo isolamento social, produto da pandemia de coronavírus (COVID-19). O Projeto de Lei n° 60 de 2007 “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 13 out. 2014). Portanto, é mister que se reflita sobre as contribuições desses profissionais para a educação no presente momento.

No corpus deste trabalho são abordadas as competências dos profissionais da área de assistência social, bem como, suas possíveis intervenções ao referido contexto. A crise, criada pela pandemia da COVID-19, nos remete a busca de alternativas de ensino, nos impulsiona a indagações acerca das realidades geradas e vivenciadas por alunos das mais diferentes camadas sociais. É notória a dificuldade de se lidar com a realidade criada, com os desafios propostos, e tudo isso deve ser tomado como objeto de reflexões profundas, nos levando a considerar o papel dos assistentes sociais nas escolas.

São inúmeras as dificuldades geradas pela pandemia e o isolamento social advindo dela, são incontáveis os contextos criados, tudo isso passa a ser motivo de investigação/atuação por parte dos assistentes sociais. É preciso que haja uma predisposição em querer fazer diferente, em tomar a realidade como objeto de investigação e valer-se dela para modificá-la.

A estruturação/subdivisão das seções deste artigo, busca proporcionar de forma clara uma visão precisa das possibilidades de atuação dos assistentes sociais e os benefícios de se ter esses profissionais no sistema educacional brasileiro. Espera-se, que as reflexões aqui feitas contribuam para o bojo de conhecimento da área de atuação desses profissionais no processo de ensino e aprendizagem. Desde já, desejo a você caro/a leitor/a, uma proveitosa leitura.

## 1 INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

O processo de inserção do profissional da área de assistência social no sistema educacional brasileiro não só passou por um grande processo de questionamento quanto a sua contribuição para o ensino, mas também, em relação as tratativas para que isto ocorresse de forma a atingir determinados objetivos impostos pelos governos. Para Piana (2009, p. 203-204):

A escola (educação) em seu compromisso de organizar o trabalho no sentido de torná-lo mais tangível para aqueles que a ela têm direito, de possibilitar o acesso do indivíduo à cultura de uma sociedade e de um país, pelo direito do cidadão dizer sua voz e ser ouvido pelos outros e o Serviço Social em seu compromisso de efetivar direitos sociais intervindo nas expressões da questão social, tanto na atuação direta nas unidades escolares, como nas atividades de gerenciamento e de planejamento da política educacional, poderão juntos viabilizar a concretização da universalização do acesso ao ensino e a superação das desigualdades sociais.

Piana (2009), deixa evidente as contribuições da inserção dos profissionais de assistência social no sistema de ensino, posto que, estes

profissionais passariam a ter o compromisso de efetivar direitos sociais, intervindo de forma expressiva através de ações que viabilizassem as discussões sociais no âmbito escolar.

A universalização do acesso ao ensino e a superação das desigualdades sociais são uma das frentes de atuação e trabalho dos profissionais da área da assistência social. O isolamento social, que implica alunos sem acesso as escolas, pode acabar por criar um contexto de evasão escolar muito além do imaginado, impossibilitando assim, o ano letivo por parte de muitos, e isso é um fator a ser considerado, pois, as desigualdades sociais são evidentes neste cenário caótico de ensino resultante da pandemia (PAIANA, 2009).

Se faz necessária uma visão mais sensível quanto as propostas de ensino advindas da realidade criada pela pandemia. É preciso ter uma concepção clara quanto ao processo de ensino e aprendizagem nesse contexto; portanto, é necessária uma reflexão de como o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares ocorrerão neste período, e como criar estratégias de ensino, de forma a alcançar objetivos educacionais, mesmo que este processo se dê em um contexto social diferenciado, ou seja, nos próprios lares.

É preciso lançar um olhar mais humano acerca desses fatos, é preciso realmente, que ocorra a inserção destes profissionais na rede de ensino, pois só assim os membros que integram esse processo de ensino e aprendizagem terão a assistência necessária para o seu melhor desempenho escolar (ALMEIDA, 2012).

De acordo com Piana (2009), a inserção do assistente social na escola não só traz o benefício de implementação político-pedagógica, mas, possibilidades de criação de atividades de planejamento de política educacional, podendo assim, garantir a universalização e o acesso a um ensino de qualidade que seja capaz de romper as barreiras das desigualdades existentes em meio a atual sociedade.

A inserção dos profissionais de assistência social no contexto educacional, possibilita o diálogo entre os membros que compõem o processo de ensino e aprendizagem, também permite que haja uma busca profunda e dinâmica por soluções para as dificuldades existentes. Para o momento em que o país se encontra, em que as desigualdades sociais são perceptíveis aos olhos de todos, nítidas aos que presenciam o des-

caso com a educação, criar meios para que se contorne essas realidades sociais é, no mínimo, o que o estado deveria propor como meta à ser alcançada, como foco da atuação dos assistentes sociais.

A diversidade social imposta aos assistentes sociais, bem como aos profissionais da rede de ensino, expressa a tentativa profunda de uma relação entre estado e sociedade, demonstra a busca por uma política pedagógica que vise promover debates e reflexões mais abrangentes sobre saberes e conhecimentos a serem privilegiados (contemplados) na escola por este profissional (ALMEIDA, 2012).

Levando em conta o processo de ensino e aprendizagem, a capítulo a seguir trata dos conceitos de aprendizagem, como ela pode ocorrer e o contexto social atual em que os alunos se encontram inseridos. É preciso levar em conta o meio social em que os alunos se encontram, para, a partir daí, formular estratégias de ensino que alcancem os objetivos educacionais.

## 2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma a alcançar seus objetivos, é preciso levar em conta o contexto em que os alunos estão inseridos, posto que, o ensino dos conteúdos a serem perpassados se condicionam ao ambiente, criando assim, uma determinada harmonia entre as trocas de informações/inputs obtidas no meio.

Kosik (1995, p. 222), nos traz a visão da “[...] determinação da existência como elaboração da realidade”. Partindo das colocações feitas pelo autor, é preciso que se tenha noção do contexto social, para que daí se ajuste os conteúdos a serem trabalhados; portanto, os profissionais da área da assistência social podem sugerir propostas de ensino que tomem o presente momento social em que o país se encontra, contribuindo assim, para reflexões mais profundas quanto as práxis pedagógicas docentes. Estes profissionais também podem propor intervenções educativas frente as dificuldades que o processo de ensino e aprendizagem passa neste momento de pandemia.

Quando se pensa no ato de ensinar, são muitas as inferências a serem feitas, por isso, cabe aqui, mencionar uma das mais precisas: “ensi-

nar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Segundo Freire (1996), é preciso que se crie possibilidades para que a aprendizagem ocorra e essas possibilidades estão atreladas ao modelo de ensino proposto. Por isso, as propostas de ensino para o presente momento devem ser repensadas. O papel dos assistentes sociais seria levar propostas de ensino aos docentes das escolas, promover debates sobre as realidades sociais advindas da crise criada pela pandemia, buscando assim, desenvolver nos discentes uma visão mais integrada do que é viver em sociedade.

É preciso que a educação vá além de conteúdos didáticos, mas que também abranja o despertar do senso de coletividade nos alunos, desenvolva a empatia e proporcione após esse período obscuro, respostas para as realidades sociais que cercam o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p.57).

De acordo com Vygotsky (1978), a relação da aprendizagem se dá em primeira instância no convívio social, na relação interpessoal do sujeito com os demais integrantes de uma dada comunidade/sociedade. O aspecto social da aprendizagem cria possibilidades para que haja uma análise conceitual sobre esse determinado contexto em que o aluno está inserido, análise essa, que o assistente social tomará como objeto de investigação e a partir daí, criará mecanismos (estratégias de ensino) que proporcionem a aprendizagem em meio as realidades da pandemia.

Para o atual momento de isolamento social, os assistentes sociais trazem à tona debates acerca de temas já existentes e inclusos no contexto escolar; também trazem novas possibilidades de se lidar com

as diferenças sociais latentes e expostas neste respectivo período de pandemia. Tantas dificuldades advindas da realidade do isolamento social, o meio pelo qual a educação deve ocorrer, também é uma das inquietações, por isso, nos cabe refletir sobre o método/modelo de ensino a distância.

Um dos mecanismos dispostos para que se ocorra o processo de ensino e aprendizagem nesse período de isolamento é o método de ensino à distância, EaD. Alves (2011, p. 91) diz que, “a Educação à Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo”, essa visão é boa, porém, é preciso que se leve em conta a realidade socioeconômica dos alunos e seu acesso aos meios tecnológicos.

Como muito bem exposto por Vygotsky (2010, p. 103), “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso”. É preciso que os meios tecnológicos sejam aproveitados em sua totalidade para o desenvolvimento de práxis pedagógicas, que juntas ao saber dos profissionais da área de assistência social, visem sanar as dificuldades ainda existentes no contexto escolar. De acordo com Piana (2009, p. 186):

Pensar a dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social, é remeter-se a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais. Traçar um perfil profissional educativo, representa à profissão a construção de meios para a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas e dominadas.

O isolamento social, fruto da pandemia COVID-19, nos traz à tona as desigualdades ainda existentes na sociedade, nos permite refletir sobre as dificuldades daqueles que se encontram impossibilitados do acesso à educação justamente por não disporem de condições financeiras

ras e estruturais por contrapartida do estado. Inúmeros fatores corroboram para que o processo de ensino e aprendizagem neste momento se torne um grande desafio para docentes e assistentes sociais.

Diferentemente dos profissionais da educação, o assistente social dispõe de uma formação diferenciada que possibilita perceber as realidades sociais, culturais e econômicas que afligem a área da educação. Incontáveis problemas estão presentes no atual contexto das escolas, dadas as realidades do distanciamento social; e esses problemas precisam ser revistos por meio de uma iniciativa conjunta entre os profissionais da área de assistência social, os professores, diretores e outros, possibilitando assim, uma ação mais efetiva que viabilize o acesso à educação por parte dos alunos.

Levando em conta o isolamento social em que estudantes se encontram, é preciso uma reflexão sobre o modelo do processo de ensino que dele decorre, portanto, deve ser considerado, que:

[...] a construção de conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz, - ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos (MORAN, 2011, p. 14).

Para esse momento, a interação entre família e profissionais da educação é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, tendo assim, o próprio agente/assistente social como um dos que podem promover essa proximidade. O processo de ensino em tempo de pandemia é um fator a ser considerado por diferentes ângulos, há muito o que se falar, porém, não caberia neste artigo.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO (PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM), FRENTE A PANDEMIA.

Podemos perceber contradições sociais de todas as ordens nas escolas, contradições estas que são de natureza econômica e/ou so-

cial. Quando referimos que a escola está inserida em determinado contexto social, estamos fazendo alusão aos conflitos existentes no meio social, pelas relações familiares precarizadas, pela violência, pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela própria vulnerabilidade social à qual as pessoas estão sujeitas. Todos esses fatores influenciam diretamente na vida escolar do aluno, causando problemas diversos para os mesmos e também um alto índice de evasão escolar (PIANA, 2009).

Segundo Almeida (2012, p. 98.):

Partindo da compreensão de que a sociedade capitalista organiza um modo de produzir as riquezas sociais sustentados numa desigualdade basilar entre aqueles que detêm os meios de produzi-la e aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para viver, as condições de satisfação das diferentes necessidades sociais, sejam elas aqueles provenientes do corpo ou espírito, são também profundamente desiguais.

De acordo com Almeida (2012), o que presenciamos no atual cenário de distanciamento social é uma realidade que por muitos ainda era desconhecida. Famílias sem condições financeiras, sem amparo do estado, desassistidas pelo poder público, carentes de auxílio social e psicológico. Esses fatores demonstram as desigualdades sociais a serem combatidas pelos profissionais da área de assistência social. Alunos que não têm acesso ao mínimo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

As intervenções realizadas pelos profissionais de assistência social na escola, são provenientes de toda uma historicidade, que visa intervir nas realidades em que esses alunos estão submersos. Todos esses fatores sociais de fato devem ser investigados e tomados como prismas para propostas de combate à desigualdade no âmbito educacional. O assistente social, em parceria com os gestores, professores(as), outros trabalhadores e membros da comunidade escolar, podem levantar debates e buscar estratégias para dar respostas necessárias às demandas existentes, trabalhando na efetivação dos direitos sociais dos atores da escola, os discentes. Almeida expõe que,

Para pensarmos a importância da educação no âmbito da formação profissional, partimos, portanto, de um princípio muito caro aos assistentes sociais, muito embora não lhe seja exclusivo, que é o da luta em defesa e da ampliação dos direitos sociais e humanos. Este tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado e articulado aos movimentos, empreendidos por outras categorias profissionais e por várias forças sociais, voltados para a construção de formas de solidariedade e participação política que denunciem e enfrentem as desigualdades sociais, sobretudo, o atual modo de organização da produção e distribuição da riqueza social que as reproduzem de forma cada vez mais ampliada (ALMEIDA, 2012, p. 93.)

Segundo Almeida (2012), o profissional da área de assistência social tem um papel primordial no combate às desigualdades sociais ainda existentes, e é exatamente o combate às desigualdades sociais resultantes do emblemático contexto de isolamento social, que estes profissionais devem frisar.

A obrigação da rede de ensino é a formação de sujeitos críticos, que possam se inserir de forma efetiva e ativa na vida social; podendo assim, executarem funções das quais espera-se que possam desempenhar, ou seja, as vítimas do sistema excludente viram algozes de si mesmas. Para Frigotto (2008, p. 46):

Em última análise, não esconderiam estas concepções e políticas uma profunda violência ideológica que passa a ideia de que o Estado burguês e os “homens de negócio” e os seus intelectuais coletivos cumpriram seu dever oferecendo escola de qualidade total? Aqueles que não encontram emprego ou são expulsos do mercado de trabalho assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas.

Portanto, para Frigotto (2008), a inserção do assistente social na rede de ensino, visa proporcionar a participação do educando de forma ativa em sociedade, preparando-o para as mais variadas frentes de

interação social. Também, é preciso levar em conta o real objetivo da formação desses discentes, posto que, não podem ser única e exclusivamente formados com o objetivo de atenderem demandas empresariais, não tendo assim, escolhas para atuação livre e pensante. Almeida (2012, p. 104) explica o seguinte:

Neste cenário é que podemos afirmar que, no campo da política educacional tem prevalecido um “ethos empresarial” (RUMMERT, 2000), ou o que Frigotto (1999) chama de “pedagogia da qualidade total, veiculada pelos homens de negócios e instituições transnacionais”, onde o discurso da educação de qualidade se identifica com uma concepção empresarial de competitividade e no qual a educação deixa de ser entendida como direito e passa a ser tratada como mercadoria, atualizando (e talvez, até mesmo aprofundando), a marca dual da educação brasileira, diferenciando-a em quantidade e qualidade entre as classes trabalhadoras e a classe dominante.

Espera-se que, com a atuação dos assistentes sociais na rede educacional, a possibilidade de uma visão mais ampla quanto ao ensino e sua abrangência possam ser tomados e vivenciados em seu amplo sentido. Há uma grande expectativa gerada em torno desses profissionais, há uma certa esperança de que possibilitem um olhar mais humano e sensível para a formação dos discentes.

As desigualdades ainda são muito latentes no atual contexto social que cerca o Brasil, as disparidades quanto a distribuição de renda e oportunidades são gigantescas; nada melhor do que reflexões assertivas sobre estas questões em sala de aula, nada melhor do que momentos de debates sobre o real papel, ou espaço de cada sujeito como cidadão em sociedade. Por isso:

Pensamos, assim, a educação em seu significado mais amplo, envolvendo os processos sócio-institucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, nas quais o aces-

so aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais. Nesta perspectiva, a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais. (ALMEIDA, 2012.p.94).

Segundo Almeida (2012), fica visível o papel que os assistentes sociais desempenham na mudança da realidade dos alunos, e é fundamental a estes profissionais a compreensão disso. O acesso aos direitos, que em suma deveriam ser gozados pelos alunos da rede de ensino, não o são neste momento de tensão. Estes profissionais se veem em um profundo mergulho sob as mais novas realidades sociais que resultam deste momento de isolamento social. As experiências destes profissionais em lidar com os mais variados contextos sociais possibilitam a produção de estratégias de ensino junto ao corpo docente das escolas e secretarias estaduais e municipais, visando assim, amenizar os impactos ocorridos na educação, frente ao isolamento social, fruto da pandemia da COVID-19.

Almeida (2012), traz a visão de que esse profissional de assistência social deve materializar em seus projetos a criação de estratégias de ensino junto aos demais integrantes envolvidos neste contexto, buscando assim, sanar determinadas dificuldades existentes que são frutos das realidades sociais.

Frente a dura realidade social que cerca os profissionais da educação neste respectivo momento, é preciso que estes repensem sobre os conteúdos a serem privilegiados e ensinados. É preciso que haja um olhar quanto ao fazer docente, uma análise sobre as propostas de ensino criadas e suas relações com a realidade social em que o país vive.

Cabe aqui a colaboração dos profissionais da área de assistência social no processo de criação de alternativas de ensino, na tentativa de propor reflexões mais profundas sobre as variantes sociais, os anseios, as faltas e as buscas que devem ocorrer no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, o papel do assistente social para este momento de pandemia é de significativa importância, posto que, contribui para uma visão mais profunda do que é educar para o convívio em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras as dificuldades existentes no presente momento de isolamento social e grande parte delas vão de encontro ao processo de ensino e aprendizagem. É possível chegar a diferentes conclusões para este determinado contexto, porém, seria mais viável do que se ater a conclusões, propor a formulação de estratégias de ensino que se adéquem as realidades do momento. Ficou evidente ao longo deste artigo a contribuição significativa dos profissionais da área de assistência social para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a importância de se ter esses profissionais nas escolas.

Pode-se perceber que as dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem criadas pela pandemia de coronavírus, trouxe a lume reflexões sociais ainda pouco difundidas nas escolas. Para esse momento de grandes questionamentos, de grandes inquietações quanto ao processo de aprendizagem dos alunos; as tentativas de alcançar os objetivos do ano letivo são enormes, os esforços são gigantescos e a incerteza ainda paira sobre as cabeças dos profissionais da área da educação. Portanto, é preciso que se considere as contribuições/atuações e iniciativas que os profissionais da área de assistência social podem realizar nas escolas, contribuindo assim para a educação nesse momento de grandes problemas e após estes serem sanados.

Para o atual cenário educacional, cabe o desejo de força aos profissionais da educação, cabe o desejo de que possam mais uma vez darem o melhor de si ao projeto original: formar para a vida. É exatamente nos momentos de grandes tensões e infortúnios da vida, que surgem as grandes descobertas e a partir daí as propostas mais inovadoras de ensino. Que estes profissionais possam ser valorizados, assim como os docentes. A educação precisa passar por reajustes e, momentos como estes, são divisores de águas para o surgimento de novas propostas de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. Ney Luiz Teixeira de Almeida, Mônica Torres de Alencar. – São Paulo: Saraiva, 2012.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade.** IN: Serviço Social e Educação. Larissa Dahmer; Ney Luiz Teixeira de Almeida (orgs.). 3 ed. – RJ: Lumen Juris, 2012.

ALVES, Lucinéia. **Educação à distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em:[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** IN: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.).9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes,2008. – (Coleção estudos Culturais em Educação).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

PIAGET, J. La **prise de conscience.** Paris: PUF, 1974. [**A Tomada de Consciência.** São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974].

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar.** In: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11 Ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

# VULNERABILIDADE SOCIAL E CULTURA DO DESEMPENHO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

*Maira Prieto Bento Dourado*

## Introdução

O objetivo deste trabalho é trazer à cena um debate reflexivo sobre a dificuldade de aprendizagem da criança como um problema intrínseco ao conflito de interesses de um contexto político, econômico e social, no qual a vulnerabilidade social e a cultura do desempenho coexistem. A dificuldade de aprendizagem vem sendo amplamente explorada na relação privativa de disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Medicina (Neurologia), as quais identificam o problema que precisa ser solucionado na criança de forma isolada. A dificuldade de aprendizagem da criança passa a ser tratada como um sintoma privado, à margem de um contexto e uma discussão mais ampla sobre o tema.

No intuito de compreender a criança com dificuldade de aprendizagem e as relações com a vulnerabilidade social e a cultura do desempenho, elegeu-se a investigação qualitativa, empregando um modo analítico e reflexivo que visa ir além das explicaçõesnexo-causais. Para isso, elegemos algumas noções convergentes e relevantes na investigação sobre a criança, tais como: o percurso histórico no processo educacional, as questões relativas à dificuldade de aprendizagem e à vulnerabilidade social e da cultura de consumo.

É possível que sejamos herdeiros de um tipo de educação e de cuidados psicopedagógicos que remontam ao período que vai dos séculos XVI ao XVIII. Com efeito, é no final desse período que se nota um movimento social e político que demanda posturas firmes e autoritárias, difundindo a ideia de infância e de educação imbricada em educar e instruir, formando nessas crianças, futuros adultos, os princípios e virtudes da época. É nesse contexto que, no século XVIII, começam a ocorrer mudanças no papel social da criança, passando do não lugar para um lugar de destaque, e que culmina numa produção de políticas educacionais que perdem de vista a criança e visa uma produção de crianças que contribuam para o então emergente Estado moderno. Assim, o Século XVIII vê nascer um modelo de educação em que a criança é considerada de acordo com o papel social e político que ela pode ter.

Esse modelo pode ser considerado atuante até os dias atuais, na medida em que a educação de crianças visando resultados torna-se cada vez mais relevante, o que leva a considerar como problemáticas, ou com problemas de aprendizagem, aquelas crianças que não produzem ou que não atingem os resultados esperados pelo sistema educacional. Os critérios de avaliação da aprendizagem extrapolam a condição material básica para que a criança esteja apta ao processo de aprender, o qual atravessa as experiências vivenciais, sociais e cotidianas, bem como o sistema formal de ensino, mediado pelo papel do professor. Ganha destaque, nesse modelo pedagógico, a influência que grandes agências de educação exercem sobre o sistema formal de ensino, agências que atuam para além das fronteiras dos Estados nacionais, estando envolvidas no progresso político e econômico em escala mundial. É o modelo neoliberal de enfraquecimento do Estado atuando no modelo educacional. A educação perde seu caráter subjetivo e integrador para produzir resultados em forma de números e cifras que reproduzem em larga escala os problemas de aprendizagem, que passam a ser da responsabilidade privada da criança e de sua família.

Ao buscar corresponder a resultados, a educação torna-se um meio para um fim, uma ferramenta à disposição de um sistema político e econômico, que na atmosfera contemporânea comunga com uma cultura voltada para o desempenho. Percebemos, nesse cenário, sujeitos

competitivos e autômatos que se relacionam de modo predatório, buscando o sucesso e rejeitando quaisquer formas de fracasso.

Dentre alguns entraves à cultura do desempenho no âmbito da educação temos a vulnerabilidade social, um conceito multifacetado que abarca diversas faltas experimentadas por uma pessoa, diversos fatores que denunciam a ausência do estado de direitos, a exclusão de bens e serviços. A criança em vulnerabilidade social está, muitas vezes, desprovida das suas necessidades básicas de saúde e segurança: ela já se encontra à margem do sistema. A escola torna-se uma ferramenta de tentativa de controle do Estado que, por sua vez, está a serviço de um modelo econômico, na qual a dificuldade de aprendizagem emerge como indisciplina e fracasso escolar. Nesse sentido, há um esforço de estudiosos em educação que visam sanar a lógica de exclusão, mas ainda encontram obstáculos.

## Uma breve noção histórica da criança

Criança é a denominação dada ao adulto civilizado que está na primeira etapa do ciclo da vida, considerando que ela chegará à idade adulta. Apesar de o ciclo da vida iniciar-se na gestação, a literatura que se debruça sobre o tema considera que só se é criança ao nascer, e assim permanece até que chegue à próxima fase. Segundo Ariès (1978), a Idade Média estabelecia a relação das idades da vida com a prática cotidiana, e tais períodos indicam etapas da vida como infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, nomeações que foram, com o passar do tempo, adotadas para abstrações como puerilidade ou senilidade.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes, [...] (ARIÈS, 1978, p. 36) .

Segundo Del Priori (2002), houve períodos nos quais as crianças eram consideradas como pouco mais que animais, como uma força de

trabalho a ser exaurida enquanto fosse possível, ou seja, até a sua morte. Era considerado um instrumento de trabalho capaz de falar. A historiadora afirma que a mudança de percepção da criança como distinta do adulto aponta para uma intenção com os cuidados educacionais e psicológicos da criação crianças (2002, p. 105).

As categorias de idades diferenciadas de infância e juventude, antes relacionadas à dependência ou independência, se difundiram no final do século XIX com a burguesia e o desenvolvimento das escolas e das universidades. A partir desse período, iniciaram sequentes estratificações de idades, às quais estavam relacionadas com as possibilidades de ensino para cada uma delas. Se antes as escolas ensinavam agrupando as crianças de idades diferentes, aos poucos elas foram sendo segmentadas (ARIÈS, 1978).

Com o fim da idade média, o modelo baseado em categorias de idades diferenciadas de infância e juventude, antes relacionado à dependência ou independência, caiu por terra, por ser considerado um movimento desordenado e anarquizado, sendo necessário ser substituído por novos princípios de comando e de hierarquia autoritária, que correspondia ao momento social e político, ou seja, do estabelecimento da monarquia autoritarista. Estudiosos da época procuravam difundir uma nova ideia de infância e educação na qual se visava “formar espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 1978, p.179). Del Priori (2002) complementa: “A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, esse potencial motor da História, é vista como adulto em gestação» (p. 88-89).

A criança é um ser sem fala que está apto a adquirir a linguagem de sua cultura, ela está na fase em que o aparato material, ou seja, a fisiologia do seu organismo, está em desenvolvimento. De acordo com o crescimento da criança, ela alcança a maturação do seu corpo essencialmente necessário para que ela possa falar, andar, se alimentar e se relacionar com os demais entes do seu mundo circundante. Ela ainda está vulnerável no mundo e na sociedade, desse modo precisa de proteção que, em primeira instância, cabe à família e posteriormente à escola.

Segundo Foucault (1999), no séc. XVIII, emerge uma necessidade de gerenciar melhor a primeira etapa da vida humana, pois a sociedade se organiza próximo da criança, que antes não tinha papel social.

Após a Primeira Guerra Mundial, o aumento na taxa de natalidade, fruto de uma série de mudanças políticas e sociais, gerou outra série de medidas para lidar com o aumento da população (LESSARD & CARPENTIER, 2016). Arendt (2016) assegura que lidar com essas novas mudanças políticas e sociais traduz uma transição para uma nova sociedade e, para que a mudança fosse efetiva, deveria ser iniciada a partir daqueles indivíduos ainda não atravessados pelos modelos culturais anteriores, ou seja, as crianças, desse modo elas tornam-se alvo das políticas educacionais que visavam moldá-las à serviço dessa nossa sociedade. Não à toa, a filósofa concebe que a nova ciência da educação, a pedagogia, acaba por considerar a criança como uma espécie de ator político que deve passar pelos movimentos característicos da modernidade, como, por exemplo, o da emancipação da mulher e dos trabalhadores (Arendt, 2016, p. 237).

A criança, antes desprovida de um lugar social, passa a ser um objeto de investimentos crescentes. Entretanto Arendt considera que estes investimentos, principalmente voltados para as políticas educacionais, perderam o olhar para a criança e voltaram-se para a produção de crianças que atingissem os objetivos do emergente Estado moderno. Ela nos diz: “Parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (ARENDRT, 2016, p. 236).

## Quem são as crianças com dificuldade de Aprendizagem?

A criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que não responde satisfatoriamente ao sistema de avaliação educacional. De acordo com as avaliações diretas ou indiretas, a criança em idade escolar precisa atingir um quantum para que esteja apta a responder àquilo que consideram que ela deve aprender. Os critérios de avaliação daquilo que é esperado, que a criança aprenda está relacionado a fatores que extrapolam o processo de desenvolvimento do indivíduo, no qual a maturação do aparato físico e biológico é uma condição material para que a criança possa desenvolver-se emocional e socialmente.

Segundo Oliveira (2016), no processo de formação da criança, Vygotsky considera dois tipos de aquisição de conceitos: conceito cotidiano ou espontâneo; e conceito científico. O primeiro trata da experiência vivencial da criança decorrente das suas atividades e de suas interações sociais imediatas; o segundo refere-se ao ensino formal, ofertado de forma sistemática por instituições escolares e envolve necessariamente uma mediação. A relação ensino-aprendizagem na qual são transmitidos os conceitos de modo formal demanda uma mediação tanto em estrutura física quanto pessoal, ou seja, é preciso que haja um espaço e uma pessoa que medie ou transmita os conceitos formais, o conhecimento, o saber. É preciso que alguém ensine para que o outro aprenda.

A dificuldade apresentada pela criança pode estar relacionada com fatores biológicos, emocionais ou sociais. Os fatores biológicos tratam da fisiologia do indivíduo e do seu processo de desenvolvimento. A criança precisa estar provida das condições básicas de alimentação, saúde e higiene para ter um desenvolvimento físico normal, qualquer atravessamento que impeça a criança de se nutrir ou descansar satisfatoriamente podem contribuir para que ocorra um mau desenvolvimento em alguma área do cérebro. A desnutrição infantil é considerada um dos fatores que mais contribuem para o aumento crescente do número de crianças com dificuldade de aprendizagem, considerando que a fome por tempo prolongado conduz o organismo a uma economia energética; assim, para que a criança permaneça viva, há um atraso nos processos de maturação do organismo como um todo, o que inclui o cérebro e suas funções, causando comprometimentos neurológicos (SAWAYDA, 2006). No Brasil e em países em que há extrema pobreza e miséria, não há como desvincular a vulnerabilidade social da aprendizagem, pois não há a predição de uma melhora nas condições básicas para a população desassistida.

Aquilo que é ensinado direta ou indiretamente é mensurado através de ferramentas desenvolvidas por grandes agências da educação. A educação e a política que a envolve acompanharam o processo de progresso econômico em escala mundial. Segundo Ball:

A educação está cada vez mais sujeita a ‘pressupostos e prescrições normativos’ do ‘economicismo’, e o ‘tipo de ‘cultura’

que a escola é e pode ser' (Lingard et al.,1998, p. 84) se define nesses termos. Hoje em dia isso é às vezes chamado de 'governo coordenado' (*joinedupgovernment*), em que a formação de competências, ou o que Ainley (1999) chamou de "política da aprendizagem", tornou-se o princípio motor e integrador (2004, p. 1111).

Ball (2004) aponta para uma distanciação crítica entre a educação com propostas sociais –ensinar – e com a educação com propostas de produtividade e desempenho – avaliar –, em que esta última apresenta uma escola com pressupostos e prescrições embasados na política e na economia neoliberais. O autor acrescenta que esse modelo vigente invisibiliza as relações intersubjetivas tão necessárias ao processo de ensino e aprendizagens formais:

Nisso tudo as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a "obter" desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004, p. 1117).

A educação torna-se um produto a ser alcançado e multiplicado, excluindo seu caráter subjetivo e integrador, passa a ser conduzida por fatores externos que respondem a números e metas a serem atingidos pelo organismo gestor. A mensuração dos resultados garante, através de um sistema avaliativo agressivo, medir o que é produzido a partir dos objetivos da gestão, deixando de lado a compreensão do que os alunos estão de fato conseguindo apreender no processo escolar. Tratar os alunos e suas produções como números, que precisam gerar mais números e cifras em forma de fundos e investimentos, reproduz processos escolares excludentes os quais reproduzem, mais e mais crianças com dificuldade de aprendizagem.

A criança que não pode ser formatada tal qual o sistema político e econômico determina, se torna marginal e é estereotipada como

a criança com dificuldade de aprendizagem, ou seja, toda responsabilidade de apreender ou não está depositada na criança. Ela não se encaixa nas regras sociais que não foram criadas pensando nelas e nas especificidades do contexto político social que ela vive, regras essas que tampouco consideram os critérios emocionais que incidem diretamente na capacidade de apreensão, memorização, compreensão e resgate daquilo que é ensinado. A criança que desvia dessas normas exógenas é conduzida a um diagnóstico ou ao esquecimento, ou torna-se uma criança problema ou torna-se uma criança invisível.

## Cultura do desempenho

A cultura do desempenho corresponde a uma atmosfera contemporânea que vem ao longo das épocas constituindo os modos de ser dos sujeitos, em sua maioria ocidentalizados. Essa atmosfera gera sujeitos competitivos e autômatos que buscam explorar suas relações de modo predatório visando o sucesso em forma de conquistas, sejam elas pessoais, sociais, econômicas ou políticas. O advento da ciência moderna, solidificado com Descartes e difundido com as revoluções Industriais e tecnológicas, está diretamente ligado aos modos de produção capitalistas, somado à transição de um estado do bem estar social para um estado neoliberal que acabou por contribuir para a mudança no viés educacional.

Esse estado de coisas revela que a educação passa a ser considerada uma ferramenta para produção de mão de obra para o mercado. Tratá-la como uma ferramenta implica considerá-la um meio para um fim, tirando dela seu papel formador de sujeitos implicados e engajados, e colocando a educação como uma indústria replicadora de pessoas que sejam capazes de produzir de forma otimizada o que o mercado precisa. Ball (2004) corrobora o argumento:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (p, 1109).

A incessante busca pelo sucesso corresponde à “lógica de maximização das oportunidades individuais” (ROCHEX, 2001, p. 881). A escolarização e o ensino tomados enquanto ferramenta de massa para que o sujeito em formação alcance o sucesso coloca-a como reprodutora dessa cultura de desempenho. O desempenho é alcançado a partir da instrumentalização do conhecimento adquirido e de suas habilidades desenvolvidas ao longo do percurso da vida.

Segundo Certeau (1998), a cultura se constitui e constitui o sujeito a partir das crises, dos atritos e dos conflitos que estes sujeitos experimentam. Voltada para o desempenho, a cultura se concretiza nos desafios atuais. LESSARD & CARPENTIER problematizam os relatórios que funcionam como orientadores para os sistemas educacionais global:

Explosão dos conhecimentos e o desenvolvimento acelerado das tecnologias; a abolição das noções de distância e de tempo e as modificações nas relações internacionais (globalização, internacionalização); a complexidade da vida social e os desafios capitais decorrentes dela; a ampliação e a rapidez das mudanças; a turbulência e as mudanças constantes (LESSARD & CARPENTIER, 2016, p. 38 ).

A educação em massa que se justifica frente ao aumento da natalidade, logo do número de crianças – pequenos adultos em desenvolvimento –, é tomada como o meio pelo qual esses indivíduos irão alcançar o sucesso. Segundo Dale (2004), uma sociedade ideal se constrói a partir de sujeitos autorrealizados, que dominam suas competências cognitivas em diversas áreas do conhecimento, aplicando-as e obtendo resultados.

Sujeitos autorrealizados são aqueles que produzem em alta escala e estão voltados para o trabalho e para o consumo fazendo a máquina mercantil girar, estão conectados com as informações e as transformações em escala mundial, ou seja, estão afastados de uma produção crítica e investida de sentido. Eles podem ser interpretados como sujeitos do desempenho inscritos na cultura do desempenho, fazendo jus ao seu papel reproduzi-la de modo autômato.

## Vulnerabilidade social

A vulnerabilidade social é um conceito multifacetado que abarca diversas faltas experimentadas por uma pessoa, um grupo ou uma comunidade. Segundo Furtos (2007), a vulnerabilidade social não está diretamente ligada apenas à pobreza, mas também está relacionada à perda das necessidades básicas e da segurança de um dia poder alcançá-las. Diversos fatores se entrecruzam no contexto de vulnerabilidade social como: a falta de recursos materiais, a fome, a falta de moradia salubre, a falta de assistência de saúde efetiva, a exposição à violência, a ausência do estado de direito, ou seja, um processo que espelha a exclusão a bens e serviços públicos e privados e uma exposição ao risco de aniquilamento (FURTOS, 2007).

Situada à margem da sociedade, a vulnerabilidade social ocupa zonas e territórios nos quais o Estado e a governança não se fazem presentes. A ausência do Estado abre lacunas ocupadas por poderes marginais que aplicam outros tipos de violência: verbal, física, sexual, moral, etc., enfim, o poder do crime, organizado ou não, passa a gerenciar essas lacunas. Famílias e crianças são expostas a essa realidade de abandono estatal desde muito cedo, nascem sabendo-se excluídos e encontram no crime o trabalho, o sustento e a proteção.

Crianças nascem e crescem à revelia do poder estatal, sendo a escola uma das ferramentas do Estado para tentar controlar ou mesmo amenizar as consequências de uma infância marginal. Nessas escolas, a indisciplina e o fracasso escolar são assuntos recorrentes que denunciam uma ruptura abissal entre o que as instituições educadoras se propõem a ensinar, e o que para os alunos faz sentido aprender, a teoria e a prática estão em lados opostos (LESSARD & CARPENTIER, 2016).

O sistema educacional funcionando em uma lógica comercial em que a performance e os resultados se tornam metas fundamentais, que contribuem massivamente para a manutenção e reprodução da exclusão daqueles estudantes que não alcançam os resultados esperados pelo sistema (LESSARD & CARPENTIER, 2016). Muitos abandonam o processo de ensino e buscam suporte na sociedade marginal, na qual ele deixa de ser invisível e ocupa um lugar marginal.

Igualmente, não se pode negar o esforço dos estudiosos em educação em superar essa lacuna e acolher essa população vulnerável socialmente (ROCHEX, 2011). Em alguns países foram implementadas políticas que visavam sanar a lógica da exclusão; entretanto, recaem na questão de uma proposta compensatória já que a acessibilidade é precária e não garante oportunidades iguais a todos, assim a compensação se dá “por um reforço da ação, dos meios e da pertinência social da instituição escolar, os déficits ou carências de ordem cultural, linguística ou intelectual que sofreriam os alunos impossibilitados de obter proveito da oferta escolar” (ROCHEX, 2011, p. 872).

Segundo Rochex (2011), o sistema de ensino é responsável importante na produção da desigualdade escolar, visto que, “além de não poder basear-se numa abordagem das populações e dos territórios que ignora ou diminui a experiência social e seus recursos potenciais” (p. 872). Considera também que o foco ainda permanece nos objetivos da gestão de ensino se afastando das necessidades e demandas da população e da comunidade vulnerável. O autor aponta para uma duplicidade no tratamento nas políticas educativas voltadas para populações vulneráveis, que podem ser *deficitarista* e *mobilizadora* das populações, dos territórios e de seus recursos” (p. 872). Ela intercambia entre uma visada corretora “(p. 872), cujo objetivo é reduzir as desigualdades sociais nos sistemas educativos, sem questionar seus modos de funcionamento” e uma visada transformadora “que adota medidas visando melhorar o sucesso escolar e aumentar os poderes sociais das categorias da população alvo” (p. 872).

## Conclusão

Adotar uma perspectiva analítica e reflexiva sobre as noções explicitadas permite considerar o processo educacional uma ferramenta de massa que toma o sujeito enquanto um objeto encaminhado ao sucesso e reproduz de modo autômato a cultura do desempenho que se mostra desalinhada com os diversos estratos sociais. Desse modo, os atores em vulnerabilidade social, à margem do processo genuíno de aprendizagem, sujeitos que não respondem ao sistema de avaliação educacional, ou seja, não são considerados produtivos para o sistema neoliberal de consumo.

Considera-se que as crianças com dificuldade de aprendizagem podem ser interpretadas como sujeitos não produtivos, excluídos da cultura do desempenho. Torna-se uma criança desviante das normas extrínsecas, indicada a um diagnóstico ou ao esquecimento, ou torna-se um problema para o sistema e, portanto, precisa ser invisibilizado.

## Bibliografia

- ARENDDT, H. A crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Educação & Sociedade. Campinas, set.-dez. 2004 (p. 1105-1126)
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. Vol 1. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”** Educação & Sociedade, Campinas, vol.25, nº. 87. Maio/agosto. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- DEL PRIORE, M.(Org.) **História das crianças no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2002.
- FOUCAULT, M. **Estratégias de poder**. Paidós: Barcelona, 1999.
- Furtos, J. (2007). Psiquiatria y Sociedad. Sufrir sin desaparecer. In: A. Rodríguez (Org.). La Salud mental frente al cambio social. Editorial Kimpres: Bogotá.
- LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas - A Aplicação na Prática**. Cap. 1 Petrópolis: VOZES, 2016.p.15-48

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos.  
In: Paget, Vygotsky e Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus (2016),

ROCHEX, J.Y. **As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 871-882, dez. 2011 <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a13v37n4.pdf>

SAWAYDA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. Estudos avançados 20 (58). São Paulo: 2006. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300015)

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE  
EDUCAÇÃO (VOL. 2)**

Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,  
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos  
(orgs.)

Tipografias utilizadas:  
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)  
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m<sup>2</sup>  
Impresso na gráfica Trio Studio  
agosto de 2020