



EDITORA
ANTROPUS

CONHECIMENTO INTEGRADO: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL, PSICOLOGIA E SAÚDE



ANA VITÓRIA IMPERIANO DA SILVA
DÉBORAH GOMES OLIVEIRA
FÁBIO ALVES GOMES
JULIANA NASCIMENTO DE ALMEIDA
MATHEUS GLEYDSON DO NASCIMENTO SALES
MATUSALÉM ALVES OLIVEIRA
RAPHAEL BISPO MILHOMENS
WASHINGTON LUIZ MARTINS DA SILVA
(ORG.)

CONHECIMENTO INTEGRADO: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL, PSICOLOGIA E SAÚDE

Ana Vitória Imperiano da Silva

Déborah Gomes Oliveira

Fábio Alves Gomes

Juliana Nascimento de Almeida

Matheus Gleydson do Nascimento Sales

Matusalém Alves Oliveira

Raphael Bispo Milhomens

Washington Luiz Martins da Silva

(Org.)



Conselho Editorial

Cleverton Lopes de Oliveira
Déborah Gomes Oliveira
Fábio Alves Gomes
Juliana Nascimento de Almeida
Matheus Gleydson do Nascimento Sales
Matusalém Alves Oliveira
Raphael Bispo Milhomens

Conselho Científico

Fábio Alves Gomes (UFCG)
Juliana Nascimento de Almeida (FUST)
Matheus Gleydson do Nascimento Sales (UEPB)
Matusalém Alves Oliveira (UEPB)
Washington Luiz Martins da Silva (UFPE)

Expediente

Diretora geral	Déborah Gomes Oliveira
Editor-chefe	Matheus Gleydson do N. Sales
Revisora geral	Juliana Nascimento de Almeida
Capa	Lucinara de Souza Xavier

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C749 Conhecimento integrado [recurso eletrônico] : educação, desenvolvimento social, psicologia e saúde / Ana Vitória Imperiano da Silva, Déborah Gomes Oliveira, Fábio Alves Gomes, Juliana Nascimento de Almeida, Matheus Gleydson do Nascimento Sales, Matusalém Alves Oliveira, Raphael Bispo Milhomens, Washington Luiz Martins da Silva, organizadores. – 1. ed. – Campina Grande : Editora Antropus, 2025.
662 p. : il. ; 4 Mb.

Vários autores.
Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-01-27276-4

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Tecnologia e sociedade. 4. Ética e contemporaneidade. I. Título.
21. ed. CDD 370.1

Elaborado por Estela F. P. Santos, Bibliotecária - CRB 15/841

Para a presente edição:
EDITORA ANTROPUS
<https://www.antropuseducacional.com.br/editoraantropus>

Copyright da obra ©
Editora Antropus, 2025.
Arte da capa - Lucinara de Souza Xavier

Essa publicação foi organizada por pesquisadores do grupo de pesquisa A Polissemia da Ação Humana - Uma abordagem filosófica das múltiplas relações constitutivas da condição humana (CNPQ).



<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1959097326802573>



2024 EDITORA ANTROPUS

SUMÁRIO

Prefácio.....	10
Síndrome de Burnout em professores: um panorama no contexto brasileiro <i>Heron Felisberto; Fábio Alves Gomes</i>	12
Educação e os direitos humanos na conscientização sobre questões ambientais <i>Nivanira Ferreira da Costa</i>	16
A Educação como ferramenta para a eco-cidadania: conscientização ambiental e direitos humano <i>Érica Stoupa Martins Gardingo; Pedro G. de Santana Júnior</i> .	35
Polícia militar pós-moderna: a ciência, a tecnologia e a sociedade <i>Robson Leandro de Magalhães Gomes</i>	40
Religião e globalização: seus efeitos para humanidade <i>Katja Leandra Cruz Santos Vieira</i>	56
Serviço social, direitos humanos e educação: uma relação atemporal <i>Deysianne Myrelle dos Santos Baier</i>	66

O contexto socioeducacional pós-moderno: as ideologias, o Estado e a inclusão <i>Robson Leandro de Magalhães Gomes</i>	80
Jornada de trabalho dos professores: aspectos jurídicos e qualidade de vida <i>Wender Imperiano Ribeiro Soares</i>	95
A importância da literatura na formação educacional e a análise de presença de Gumbrecht na obra de Verissimo <i>Ligia Fernanda Giorgia de O. Klein; Greicy Pinto Bellin</i>	116
A importância da sala de leitura nos anos iniciais: o papel dos livros físicos e as limitações das plataformas digitais no desenvolvimento humano <i>Igor dos Santos de Paula; Aline Aparecida Barrozo</i>	131
A importância da teoria do currículo na prática educacional e mudanças de realidades amazônicas <i>Silvio Roberto da Silva Fernandes</i>	142
A importância dos recursos no contexto educacional <i>Rubervania Aparecida Freire Gomes Silva</i>	155
Entre o pacto de Philippe Lejeune e o não diário de um mago de Paulo Coelho <i>Rubens Gomes Corrêa; Edson Ribeiro da Silva</i>	168
Intermedialidade e multimodalidade: três trechos de livros adaptados para um jornal impresso <i>Daniel Augusto Zanella</i>	191
Olimpíadas de astronomia nas escolas públicas <i>Pedro Genuino de Santana Júnior; Fábio Alves Gomes</i>	211
Formação inicial de professores no Brasil: apreciações sobre a diretrizes curriculares nacionais (BNC-Formação) - (2019) <i>Leandro dos Santos; Kaique de Oliveira</i>	224

Os desafios éticos na educação na era digital <i>Nivanira Ferreira da Costa</i>	244
A aplicação da inteligência artificial na gestão e organização de acervos bibliográficos <i>Paula Cristina Mozambique Gentil</i>	261
Novas tecnologias e educação: o processo de evolução de ensino e aprendizagem na sociedade atual <i>Severino Mendes de Lima</i>	273
Inteligência artificial na educação digital: desafios éticos e pedagógicos <i>Paulo Ricardo da Silva Pereira</i>	281
Interconectividade e local de fala: dois paradoxos do século XXI <i>Verônica Daniel Kobs</i>	294
O papel da TDIC na educação no período da pandemia do Covid-19 no ensino brasileiro <i>Heron Felisberto; Verônica Daniel Kobs</i>	310
Intermedialidade e multimodalidade: três trechos de livros adaptados para um jornal impresso <i>Daniel Augusto Zanella</i>	321
Arte como reflexo de mudanças sociais: elos entre a pintura e a literatura da modernidade à contemporaneidade <i>Ruben Gomes Corrêa; Otto Leopoldo Wink</i>	340
A sacralização do trabalho nos tempos da revolução industrial <i>Guilherme Henrique da Silva Sales</i>	361
Os desafios dos estudantes na educação de jovens e adultos (EJA): perspectivas e reflexões <i>Renata de Abreu e Silva Oliveira</i>	377

A realidade dos catadores de resíduos reutilizáveis e recicláveis: entre o reconhecimento legal e a precaridade das condições de trabalho <i>Renata de Abreu e Silva Oliveira; Kelly A. do Nascimento.....</i>	391
A importância da experimentação no ensino de química para a formação de professores <i>Lílian Márcia de Freitas; Carmen Lúcia Costa Amaral.....</i>	406
As fábricas como agentes transformadores da sociedade inglesa do século XVIII <i>Guilherme Henrique da Silva Sales.....</i>	421
Educação infantil e o lúdico: contribuições para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa <i>Márcia da Silva Melo.....</i>	426
Formação continuada de professores: impactos no aperfeiçoamento de ensino e na prática pedagógica <i>Laura Dalila Silva Viana.....</i>	437
Honra, taberna e um brinde: a <i>stimmung</i> e a carnavalização em “um certo capitão Rodrigo”, de Erico Verissimo <i>Daniel Augusto Zanella; Otto Leopoldo Winck.....</i>	450
Trajetória da educação ambiental: história e evolução <i>Ranusa de Kacia Freire Gomes.....</i>	468
Cosmovisão Cristã: percepções bíblicas sobre Deus, o ser humano e o mundo <i>Katja Leandra Cruz Santos Vieira.....</i>	483
Implicações da Era Vargas na educação brasileira: reformas, reformas, desafios e perspectivas <i>Kelly Aparecida do Nascimento; Érica Stoupa M. Gardingo...</i>	494

O Papel do Estado e da sociedade civil na criação de políticas públicas mais eficazes e no acompanhamento de sua execução <i>Michelly Rocha Pessoa</i>	509
A tecnologia como ferramenta para a melhoria da educação na sociedade contemporânea <i>Nivanira Ferreira da Costa</i>	515
O ensino de História como instrumento de transformação social e cultural no Ensino Fundamental II <i>Silvio Roberto da Silva Fernandes</i>	533
O uso da tecnologia como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem: desenvolvimento de novas habilidades no âmbito educacional <i>Eveline Ernica Borges Yamassaki</i>	538
Educação para os direitos humanos e eco-cidadania <i>Dionísio Felipe Hatzenberger</i>	541
Ensino e inclusão tecnológica em uma escola de internato de Rio Preto da Eva -AM: vivências e desafios <i>Márcia Cristiane Rodrigues da Cunha</i>	559
Capacitação continuada: a formação de professores para a atuação de uma educação inclusiva <i>Solange Diniz de Oliveira; Ana Vitória Imperiano da Silva; Ana Carolina de Souza Ferreira</i>	574
Neurociência do ensino e métodos pedagógicos <i>Ana Vitória Imperiano da Silva; Solange Diniz de Oliveira; Ana Carolina de Souza Ferreira</i>	584
A policemia da ação humana no contexto do antropoceno: implicações e práticas conceituais <i>Matusalém Alves Oliveira</i>	594

Os desafios da educação inclusiva no ensino regular <i>Dachagas Pinheiro Neto; Raphael Bispo Milhomens.....</i>	607
Diploma digital e os impactos no Ensino Superior: uma linha do tempo <i>Raphael Bispo Milhomens; Francisco S. de Sousa e Silva.....</i>	624
Métodos, estratégias e práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado - AEE <i>Emanuel Silva Pinheiro; Raphael Bispo Milhomens.....</i>	636
O papel do marketing na construção de estratégias inclusivas e de acessibilidade <i>João Paulo Sales P. da Silva; Ana Vitória Imperiano da Silva..</i>	642
Escolha profissional e impactos emocionais: transição do ambiente escolar para o acadêmico <i>Eveline Ernica Borges Yamassaki.....</i>	651
O desenvolvimento das habilidades socioemocionais <i>Josivania Maria de Sousa Araújo.....</i>	655
Posfácio.....	661

PREFÁCIO

Entre Saberes: O Desafio e a Beleza do Conhecimento Integrado

“É preciso unir os pedaços dispersos da sabedoria, pois apenas a totalidade pode curar.”

— Edgar Morin

A construção do conhecimento, ao longo da história, sempre oscilou entre a especialização e a síntese. Por um lado, a segmentação das ciências permitiu o aprofundamento, a tecnificação e o rigor metodológico em campos específicos. Por outro, o risco dessa fragmentação reside na perda de diálogo entre áreas e na consequente dificuldade de compreender a complexidade dos fenômenos humanos, sociais e culturais em sua totalidade. É exatamente nesse contexto que a presente obra se insere e se justifica: Conhecimento Integrado: Educação, Desenvolvimento Social, Psicologia e Saúde é uma convocação ao reencontro entre saberes, à escuta interdisciplinar e à produção de um conhecimento que leve em consideração a pluralidade da experiência humana.

Os artigos que compõem esta coletânea são resultado de investigações que, embora diversas em seus objetos e abordagens, partilham um compromisso comum: o de pensar de modo crítico, sensível e articulado os desafios que atravessam as esferas da educação, da saúde, da subjetividade e das políticas sociais. Cada contribuição não se limita a reportar dados ou reafirmar teorias, mas busca tensionar as fronteiras entre as disciplinas e propor caminhos novos, que respondam à urgência de se pensar o humano em sua inteireza.

Vivemos em um tempo em que as fronteiras tradicionais entre áreas do saber já não são suficientes para dar conta das demandas que surgem nas salas de aula, nos consultórios, nas instituições públicas, nas comunidades vulneráveis, nos lares. A saúde mental e emocional, por exemplo, não pode mais ser pensada dissociada das condições de vida, das estruturas sociais, das práticas educativas e da presença — ou ausência — de vínculos comunitários. Do mesmo modo, a educação não pode restringir-se ao currículo ou ao desempenho: ela deve

incorporar uma atenção profunda às dimensões afetivas, psicológicas, sociais e éticas da formação humana.

Ao propor essa integração, esta obra não nega a importância das especificidades disciplinares — pelo contrário, reconhece que só é possível o diálogo frutífero quando cada campo do saber é valorizado em sua singularidade. No entanto, propõe-se a ir além do “compartilhamento de temas”: deseja fomentar uma interdisciplinaridade genuína, onde os conceitos se interroguem mutuamente, os métodos se entrecruzem e os resultados se ampliem a partir do contato com outras lentes.

O leitor encontrará aqui reflexões sobre práticas educativas inclusivas, sobre o papel da psicologia no enfrentamento de vulnerabilidades sociais, sobre as políticas públicas voltadas à saúde e ao bem-estar, sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, sobre o papel das instituições e das redes de apoio. Todos esses temas são abordados com responsabilidade teórica e compromisso ético, apondo sempre para a transformação concreta da realidade.

Mais do que uma coletânea de artigos científicos, este livro é uma plataforma de encontro. Encontro entre autores, entre áreas, entre saberes e experiências. Encontro, sobretudo, entre leitores que reconhecem que os problemas que enfrentamos — como sociedade, como profissionais, como educadores, como cidadãos — exigem respostas complexas, articuladas e fundamentadas.

Que esta obra seja lida com atenção, mas também com abertura. Que cada capítulo possa provocar perguntas, sugerir caminhos, iluminar debates e, acima de tudo, inspirar práticas transformadoras. A educação, o desenvolvimento social, a psicologia e a saúde não são compartimentos estanques: são expressões de um mesmo esforço por dignificar a vida humana em todas as suas dimensões.

Seja bem-vindo a esta jornada de conhecimento compartilhado.

Matheus G. N. Sales

Editor-chefe

Campina Grande/PB, 12 de abril de 2025.

SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES: UM PANORAMA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Heron Felisberto¹
Fábio Alves Gomes²

Resumo:

Este estudo revisa a literatura sobre a síndrome de burnout em professores brasileiros, sendo esse um fenômeno psicológico que afeta profissionais em diversas áreas e especialmente prevalente entre os professores. Como objetivo abordaremos suas causas, consequências e possíveis intervenções. Através da análise de artigos recentes foram revelados que fatores como carga de trabalho excessiva, falta de apoio institucional e condições de trabalho inadequadas contribuem para o desenvolvimento da síndrome. A compreensão desse fenômeno é crucial para a implementação de políticas que visem à saúde mental dos educadores. Para tal, foi utilizada metodologia de pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos, revistas e demais materiais disponíveis na internet com informações relevantes acerca da temática.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Professores. Brasil.

INTRODUÇÃO

A síndrome de burnout, descrita pela primeira vez por Freudenberg em 1974, caracteriza-se por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho. Esses fatores tem sido o objeto de crescente preocupação no contexto educacional brasileiro. Dados apontam prevalências alarmantes dos casos, variando de 1,85% a 85,52% em diferentes regiões e contextos educacionais no Brasil (Alves, 2022).

O ambiente educacional, especialmente nas escolas públicas brasileiras, expõe os professores a fatores de risco significativos,

1 Mestrando em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: herofelis@gmail.com

2 Professor Doutor do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST).

como a violência escolar, a falta de recursos e o desrespeito às condições adequadas de trabalho (Silva, 2003; Santos, 2024).

Segundo Souza Brandão (2024), os professores, devido à natureza de seu trabalho, estão particularmente vulneráveis a essa condição e destaca a importância de investigar as especificidades da síndrome entre educadores, considerando o impacto que isso pode causar na qualidade do ensino.

O objetivo deste estudo é realizar uma revisão abrangente da literatura sobre o impacto da síndrome de burnout em professores brasileiros, abordando as causas, os sintomas e as possíveis estratégias de enfrentamento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo é uma revisão bibliográfica que analisa artigos e publicações relevantes sobre a síndrome de burnout em professores em bases de dados científicas. Foram selecionados trabalhos de diferentes fontes, incluindo revistas científicas e repositórios institucionais, como os de Alves (2022), Dalcín (2017) e Levy (2009). A pesquisa abrangeu publicações de 2003 a 2024, priorizando uma abordagem quantitativa e qualitativa da síndrome em professores, permitindo uma visão abrangente sobre a evolução do tema e suas implicações.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Segundo Levy (2009) existe uma alta prevalência de burnout em professores, principalmente no ensino público do nosso país, onde foi demonstrado que 70,13% apresentam sintomas da síndrome e dentro desse grupo 85% relatavam ameaças no ambiente escolar, coisas que se tornaram muito comuns no espaço da sala de aula devido ao ambiente de insalubre que se tornou em muitos lugares do país, onde dos os dias professores são afrontados, insultados, humilhados desrespeitados de todas as formas e até agredidos.

Como evidenciado por Santos (2024), os resultados indicam que a síndrome de burnout é um problema significativo entre professores da rede pública e expõe fatores como a pressão por resultados,

a falta de recursos e o apoio inadequado da administração escolar são frequentemente citados como gatilhos para o desenvolvimento da síndrome.

Para Silva (2024) o caminho aponta para uma necessidade de intervenções que promovam um ambiente de trabalho mais saudável e que ofereçam suporte psicológico aos educadores, que por sua vez são vítimas de desvalorização profissional, carga horária excessiva e violência escolar, sendo essas apontadas como as principais causas da síndrome de burnout nos docentes.

Estudos mostram diferenças de impacto baseadas no gênero, as mulheres estão mais suscetíveis a esse problema, e no tipo de escola (pública ou privada). Os resultados desse estudo mostram que os professores da rede pública estão mais vulneráveis devido às condições de trabalho precárias (Souza, 2021).

A despersonalização, sintoma muito evidente e um dos aspectos do burnout, afeta negativamente o relacionamento dos professores com alunos, colegas e familiares, intensificando a sensação de isolamento (Souza Brandão, 2024).

Alves (2022) destaca que dentre as intervenções propostas incluem a valorização da profissão, treinamento em habilidades socioemocionais e melhorias nas condições de trabalho, evidenciando a importância de políticas públicas voltadas à saúde mental dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de burnout é uma questão complexa que requer atenção urgente, ela se tornou um problema de saúde pública que afeta significativamente os professores brasileiros. A alta prevalência da condição reflete a necessidade de intervenções estruturais e organizacionais no ambiente escolar.

A implementação de políticas que promovam a saúde mental e o bem-estar dos educadores é essencial para garantir a qualidade da educação. Essas políticas devem trazer, apoio psicológico e valorização dos profissionais da educação, que são essenciais para reduzir o impacto desse transtorno no sistema educacional brasileiro.

Estudos futuros devem focar em intervenções práticas, na avaliação de suas efetividades, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e principalmente a continuidade das pesquisas sendo fundamental para compreender melhor as variáveis envolvidas e desenvolver soluções eficazes.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. **Síndrome de burnout em professores de escolas públicas**. Repositório Institucional do Conhecimento (RIC-CPS), 2022. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream>. Acesso em: 1 dez. 2024.

DALCIN, L. **Síndrome de burnout em professores no Brasil**. Pepsic, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SILVA, G. N. **Síndrome de burnout: um estudo com professoras da rede pública**. SciELO - Brasil, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pee>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SILVA, A. K. A. Síndrome de burnout em professores e suas causas. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 2024. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/rbsp/article/view>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SOUZA BRANDÃO, L. M. de. Síndrome de burnout em professores brasileiros. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/revista/article/view>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SANTOS, N. M. dos. Síndrome de burnout em professores de uma escola pública. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/elcs/article/view>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SOUZA, M. C. L. de. Síndrome de burnout em professores do ensino público de Itajubá. **Revista Ciências em Saúde**, 2021. Disponível em: <https://portalrcs.hcitajuba.org.br/download>. Acesso em: 1 dez. 2024.

EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS NA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS

Nivanira Ferreira da Costa

Resumo:

Objetivou-se com esse trabalho analisar o papel da escola, numa perspectiva reflexiva e democrática, levando em consideração as questões ambientais, para um exercício pleno da cidadania. Sabemos que é bastante discutido a questão do meio ambiente e a utilização dos recursos naturais de forma responsável, por isso se faz necessário que nas instituições educacionais possam apresentar e discutir a temática em questão, orientando, explicando, debatendo a importância do meio ambiente para o equilíbrio do planeta e consequentemente para a nossa sobrevivência. Em relação a essa pesquisa tem como foco, uma metodologia baseada em uma investigação de viés bibliográfico, documental, qualitativo e quantitativo. Desta forma, a educação escolar deve oportunizar aos alunos meios, estratégias que facilitem o conhecimento dos direitos humanos tais como o direito à vida, à liberdade, à integridade física e à saúde, até os direitos políticos, jurídicos, a liberdade de expressão e o direito a própria educação. Esses direitos perpassam também as questões ambientais, que são responsabilidades de todos os cidadãos cuidar e promover atitudes consciente em relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: Alunos. Cidadania. Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental vem ganhando visibilidade nos últimos anos, através das conquistas de leis que favoreceram a conservação e a preservação do meio ambiente. A preocupação da sociedade com as questões ambientais, tem contribuído para uma conscientização da manutenção dos recursos naturais. Diante dessa realidade, o tema escolhido foi O papel da educação como direito humano na conscientização sobre questões ambientais, que trata sobre a educação como

uma ferramenta para a consolidação dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente, para todas as nações. Curso de Introdução aos direitos humanos (2023, p.12), ressalta que

Os direitos humanos são um conjunto de valores éticos e políticos construídos inicialmente na cultura moderna ocidental, estando em processo contínuo de ampliação e ressignificação ao longo do tempo. São valores de proteção e promoção da dignidade da vida humana sem nenhuma distinção de raça, nacionalidade, religião, gênero, idade e condição física, social ou cultural. Hoje, a dignidade da pessoa humana significa ter uma vida respeitada, com liberdade, igualdade de direitos aos bens sociais, com respeito às diferenças, solidária, democrática e com justiça socioambiental. Os direitos humanos contemplam os direitos (individuais e coletivos) civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Como podemos observar, os direitos humanos são valores que subsidiam os seres humanos em geral, dentro de uma determinada sociedade. Tais direitos contemplam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, que trazem benefícios para todos que vivem em sociedade, cujo maior interesse é da dignidade da pessoa humana.

Em relação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece o direito de um meio ambiente saudável ou ecologicamente equilibrado para todas as pessoas. A Organização das Nações Unidas, prega o direito a um meio ambiente de qualidade, que possa usufruir dos recursos naturais de forma plena, mas com a responsabilidade de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações atuais e futuras.

Diante desse contexto, esse trabalho justifica-se, pela conscientização das questões ambientais, através da educação escolar sensibilizar os alunos que o meio ambiente, precisa ser protegido, cuidado, mantido, para que possamos usufruir dos recursos naturais de maneira responsável. Além disso, sensibilizar a sociedade para buscar meios e soluções para a preservação dos recursos naturais. E por último, conscientizar os alunos sobre a Declaração Universal dos Direi-

tos Humanos, juntamente com a Organização das Nações Unidas que estabelece o direito à vida, tanto em relação a vida humana, quanto a vida do meio ambiente.

Portanto, podemos constatar que nas últimas décadas, a questão ambiental vem ganhando notoriedade, pois a vida no planeta Terra, tem sofrido grandes impactos com o uso desenfreado e inadequado dos recursos naturais, passando a ser um problema de ordem cultural, social e econômico. Por isso, esse trabalho objetivou-se, analisar o papel da escola, numa perspectiva reflexiva e democrática, levando em consideração as questões ambientais, para um exercício pleno da cidadania.

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O papel da educação numa perspectiva reflexiva e democrática, sobre as questões ambientais.

A Educação é responsável em proporcionar aos seres humanos conhecimentos através do processo ensino e aprendizagem. É neste ambiente que permeia as reflexões sobre várias temáticas, inclusive sobre o meio ambiente. Por isso, que a educação ambiental, foi introduzida nas escolas, com o intuito de sensibilizar os seres humanos para a questão do cuidar, conservar e até mesmo preservar, os recursos naturais. Segundo a Constituição de 1988, no Artigo 225, estabelece que:

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

VI. promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Podemos constatar que a Constituição de 1988, em seu artigo 225 aborda a questão do meio ambiente como um direito de todos,

principalmente no que tange a qualidade dessa ambiência. Trata-se também das responsabilidades que o poder público, juntamente com a sociedade em geral possuem para defender e preservar, com intuito de deixar para as gerações futuras um patrimônio ambiental.

No contexto escolar a educação ambiental, tem como finalidade de orientar, refletir, debater, sensibilizar, conscientizar os alunos para os cuidados que devemos ter com o meio ambiente. Cabe a escola proporcionar meios para que possam serem discutidos e debatidos temáticas pertinentes ao meio ambiente, levando em consideração a relevância desse tema para todos os seres vivos. De acordo com a Lei da Educação Ambiental, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, afirma que:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Diante desse contexto, podemos observar que o papel da educação, tem como objetivo promover condições favoráveis para a conservação do meio ambiente, partindo da coletividade para que possamos usufruir de maneira correta, para que tenhamos uma qualidade de vida respeitando a natureza, retirando dela o sustento de forma responsável e consciente. Conforme Gevehr *et al* (2021, p.63), ressalta que

E, na iminência dessa nova escola, é necessário compreender o papel da gestão educacional num contexto globalizado, com maior amplitude nos espaços do conhecimento, a fim de dinamizar os espaços de maneira a torná-los

democráticos e participativos, sem excluir o cidadão. A educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade. A qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos nos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação com suas diretrizes e como ela se vincula no mundo globalizado. Assim, tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito à educação, inclusão e qualidade social, à gestão democrática e a uma educação que respeite os direitos humanos. Essa forma de gestão democrática deve ser observada com visão propulsora de modificações.

Em se tratando de educação, podemos ressaltar que a mesma é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, principalmente no que concerne ao processo ensino e aprendizagem. Entretanto, a educação ambiental no ambiente escolar é de suma importância para a convivência entre o homem e o meio ambiente, uma vez que ambos tem como objetividade a preservação do meio ambiente. Sabe-se que da formação que a escola propicia dependerá a vida futura de todos os que a ela tiveram acesso. É sabido também que a escola está inserida na “sociedade global”, refletindo seus impactos e exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação, ressignificando o valor das suas teorias e práticas e também assegurando a todos que a ela frequentam ter os seus direitos assegurados. (GEVEHR *et al*, 2021, p. 62).

Nesse sentido, a educação tem como premissa não somente uma mera formação, mas é uma condição que se faz necessário que tenhamos para o próprio desenvolvimento dos seres humanos, esse desenvolvimento ocorre naturalmente é algo intrínseco. Como percebemos a educação é a chave para que o ser humano possa formar e transformar seus costumes, hábitos que farão diferença no seu modo de agir perante a sociedade e o meio ambiente. De acordo com Curso de Introdução aos direitos humanos (2023, p. 24), ressalta que

O papel da Educação em Direitos Humanos (EDH) é o de educar para a emancipação humana dos indivíduos e grupos sociais. Para isso, a EDH deve tornar os educandos sujeitos sociais capazes de exercer e conquistar novos direitos, de se indignar e agir frente às injustiças e desigualdades sociais e de defender a vida digna em toda a sua diversidade de formas e manifestações. Em síntese, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo construir uma cidadania autônoma, crítica e criativa, capaz de participar de ações coletivas com vistas a uma sociedade socialmente justa, plural, democrática e solidária com as pessoas, com responsabilidade socioambiental. Também é finalidade da Educação em Direitos Humanos estimular a sensibilidade ética à condição do outro, que chamamos de empatia.

Sendo a educação um instrumento de transformação, cabe a mesma fornecer subsídios para que haja verdadeiramente uma nova concepção de educar-se para a cidadania. Educar-se para a cidadania significa compreender que o meio ambiente estar interligado com a vida da natureza e dos seres humanos. De acordo com Xerez (2014, p.31), relata que, “a cidadania contempla os direitos civis, políticos e sociais. Os civis são considerados direitos de primeira geração, surgidos no Século XVIII, correspondendo aos direitos individuais de igualdade, liberdade de ir e vir, propriedade e direito à vida e à segurança”.

Cabe a escola orientar os alunos para que possam viver respeitando e cuidando do meio ambiente, sabendo que são responsáveis diretamente pela preservação e conservação da natureza. A escola tem como função preparar o educando para exercer a cidadania plena, agindo de forma coerente com o meio ambiente, sabendo utilizar os recursos naturais de maneira sustentável. Nesse sentido, Xerez (2014, p.46), menciona que “a escola é o espaço que tem como função social ensinar essa estimulação, a autonomia de autoconstrução, consciência política e social, porque cidadania é algo construído e conquistado através da plena consciência dos direitos e deveres, e da criticidade do mundo”

Essa transformação só ocorrerá quando o ser humano compreender que tem o dever de zelar pelo meio ambiente. Isto só será possível se a escola e demais instituições tomar para si a responsabilidade de ensinar, demonstrar aos alunos e demais pessoas que a natureza é importante para todos, principalmente para a sobrevivência no planeta. Conforme nos afirma Bonotto *et al* (2016, p. 151):

Se nossa formação escolar não nos permitir falar sobre o que nos angustia, inquieta ou emociona, sobre o que valorizamos e o porquê, transformando-se apenas em ferramenta para acumular conhecimentos para o trabalho ou para o status, facilmente confundiremos nossa identidade pessoal com nossa identidade social, de modo a não mais nos responsabilizarmos por nossas escolhas, porque nosso papel social parecerá determinar o que somos, e as realidades construídas pelo coletivo nos parecerão imutáveis. A razão instrumental, mascarada de esclarecimento, é o sacrifício do pensamento e de seu potencial de criação em nome da segurança. O pensar em nada se diferencia da programação de uma máquina para detectar características, classificá-las, generalizá-las, descrevendo-as em modelos controláveis e reproduzíveis, de modo a servir à sobrevivência e à qualidade de vida da espécie humana. Obediente, fazendo uso da própria razão, o ser humano abdica do poder, submisso às leis universais, de modo a justificar sua soberania perante os demais seres, seu reinado sobre a Terra. Seu domínio e proteção parecem merecidos à medida que abdica de ser Criador para usufruir do Paraíso que lhe foi concedido.

Todavia, a educação vem proporcionar a sociedade mudanças na maneira de pensar e conceber o meio ambiente como forma de criar alternativas de usos dos recursos naturais com responsabilidade reduzindo o lixo, a poluição que causam um impacto na vida no ecossistema. Diante dessa realidade, a educação ambiental tem como

função ensinar os seres humanos a cuidar do meio ambiente, manter essa riqueza tão necessária para a vida neste planeta. Compete a todas as pessoas lutar para que o meio ambiente possa sobreviver ao des-caso dos seres humanos, em geral a sociedade que usufrui de forma desenfreada dos recursos renováveis e não renováveis. Assim destaca Bonotto *et al* (2016, p. 120):

Entre as transformações socioambientais, algumas são demasiadamente alarmantes, visto que interferem, sobremaneira, no ambiente e no modo de vida das pessoas que nele vivem. A fragmentação de *habitats* naturais e a introdução de espécies exóticas na fauna e flora são consideradas as maiores ameaças à biodiversidade, acarretando elevadas taxas de extinção e perda de importantes serviços ecossistêmicos, como a ciclagem de nutrientes, a regulação climática, a polinização e o controle biológico. O desmatamento das matas ciliares, áreas de nascente e de recarga intensificam os processos erosivos, resultando no assoreamento e intermitência dos cursos d'água e na alteração do ciclo hidrológico. As atividades urbanas, industriais e agrícolas consomem grande quantidade de água; o uso dos combustíveis fósseis na indústria, no transporte e no aquecimento e geração de energia emitem imensas quantidades de gases do efeito estufa, contribuindo diretamente para as mudanças climáticas, a poluição atmosférica, a chuva ácida e as doenças respiratórias. A geração de resíduos sólidos é outro grande problema, pois o lixo doméstico, industrial e hospitalar contém resíduos químicos e biológicos que, sem um destino correto, podem resultar em epidemias e na contaminação da água e do solo.

Portanto, podemos evidenciar que as relações que estabelecemos entre o papel da educação com as questões ambientais devem contribuir para uma conscientização de mudanças no comportamentos

dos alunos em relação do cuidar do meio ambiente. Partindo desse pressuposto, teremos seres humanos engajados nas questões ambientais, que saibam que a vida dos demais seres vivos depende das nossas atitudes conscientes, não permitindo a degradação, a destruição do meio ambiente. Agindo assim, a educação estará contribuindo de forma reflexiva e democrática para o pleno exercício da cidadania.

1.2 Desafios e conquistas sobre os direitos humanos, educação e eco-cidadania.

Quando os seres humanos, são levados pelo egoísmo, ganância e o individualismo, nos deparamos com uma sociedade onde a barbárie é algo comum. Usando essa atrocidade, geram violências que afetam diretamente o percurso da vida no ambiente em que vivemos. Dada essa realidade, houve em 1945, a necessidade da criação de uma organização que visasse a manutenção da paz mundial, já que o mundo estava recém saído de uma II Guerra Mundial. Segundo Tosi (2004, p.15), afirma que

Quando, - após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas “científicas” e em escala industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki - os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição sine qua non para uma paz duradoura.

Nesse contexto, pós-Segunda Guerra Mundial (1945), criaram a Organização das Nações Unidas-ONU, que tinha como principal

objetivo evitar uma III Guerra Mundial, trabalhando sempre pela paz entre as nações. Como enfatiza Stolz *et al* (2013, p.32):

Apesar de todos estes atos deliberados de barbaridade, é necessário ter clareza de que a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) configuram a instituição e o respectivo documento jurídico-político mais significativo e vívido do ideal cosmopolita de paz e respeito pela dignidade de todos os seres humanos. No ano de 1945, os líderes políticos das grandes potências vencedoras da II Guerra reúnem-se em São Francisco (USA) e criam a ONU, confiando a ela a tarefa de evitar uma III Guerra Mundial e promover a paz.

Assim sendo, a Organização das Nações Unidas-ONU, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH, elaboraram normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana. Vale ressaltar, que esses direitos todos os povos e nações devem segui-los. Neste sentido, a declaração reuniu as principais correntes políticas contemporânea, pelo menos ocidentais, na tentativa de encontrar um ponto de consenso o mais amplo possível. A *Declaração Universal* reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos) e os estende a uma série de sujeitos que anteriormente estavam deles excluídos (proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros, etc.); afirma também os direitos da tradição socialista (direitos de igualdade, ou direitos econômicos e sociais) e do cristianismo social (direitos de solidariedade) e os estende aos direitos culturais. (TOSI, 2004, p.15-16).

Com o intuito de garantir a paz entre as nações e os direitos e a dignidade da pessoa humana, a ONU e o DUDH, vem exercendo o seu papel de manter a paz e assegurar os direitos humanos para toda a população mundial. Por isso, a Organização das Nações Unidas em 1966, em sua Assembleia geral estabeleceu um Pacto dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, objetivando a garantia dos direitos à alimentação adequada, à moradia adequada, à educação, à saúde, à se-

gurança social, à participação na vida cultural, à água, ao saneamento e ao trabalho. De acordo com Arruda (2020, p.26), diz que

Esse pacto prevê direitos econômicos, sociais e culturais, sendo estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 (mesma data do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos) e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Podemos destacar alguns pontos relevantes, no que tange ao pacto dos direitos econômicos sociais e culturais:

A previsão de interpretação máxima dos direitos previstos no pacto, demonstrando uma prevalência dos direitos humanos internacionais sobre a órbita interna dos países;

Mecanismo de supervisão realizado através de envio de relatórios anuais por parte dos Estados, sendo endereçados ao conselho econômico e social.

O pacto prevê o direito ao trabalho, direito às condições justas, direito à greve, direito à educação, direito à participação na vida cultural, bem como ampliou os direitos econômicos sociais e culturais em cortejo com o rol trazido pela Declaração Universal de Direitos Humanos.

Diante dessa realidade, podemos constatar que tanto a ONU e a DUDH, tem trabalhado para a manutenção da paz no mundo e os direitos humanos, sejam de fato vivenciado entre todas as nações. Por isso, prisma por um mundo justo, igualitário, onde a equidade possa existir no dia a dia de toda a pessoa humana, além disso, busca uma efetivação desses direitos através do ensino e da educação. Conforme os Direitos Humanos Atos Internacionais e Normas Correlatas (2013, p.20), comenta que

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão

da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

ARTIGO I: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

ARTIGO II: Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

ARTIGO III: Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Todavia, a necessidade de uma efetivação dos direitos humanos, conduziu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a garantir os direitos civis, políticos, econômicos sociais e culturais, dentre outros, a uma dimensão evolutiva e histórica. O bem-estar do ser humano em sua totalidade é primordial para que a paz seja de fato algo presente e real nas nações mundiais. Sendo assim, explícitos os objetivos e finalidades da DUDH, uma vez que preza, como diz no Artigo III, pelo direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Desta forma, Arruda (2020, p.25), relata que

A Declaração Universal destaca-se por trazer um extenso rol de direitos e no qual abarca todas as dimensões evolutivas históricas dos direitos humanos, ou seja, constitui a Declaração Universal dos Direitos Humanos tanto os direitos civis e políticos, como os direitos econômicos sociais e culturais, bem como

os direitos considerados globais como, por exemplo, o direito à paz e o direito à justiça.

Em se tratando da Declaração Universal dos Direitos Humanos, podemos averiguar que abrange as dimensões éticas, jurídica, política, econômica social, história e cultural e a educativa, que trazem um parâmetro dos direitos da pessoa humana. Partindo desse preceito, a educação exerce um papel fundamental dentro dessa perspectiva sobre os direitos básicos para a população. De acordo com Tosi (2004, p.22):

Dimensão educativa. Afirmar que os direitos humanos são direitos “naturais”, que a pessoas “nascem” livres e iguais, não significa afirmar que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser, ao mesmo tempo, natural e cultural, que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal, quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação.

Se a educação desenvolve e desempenha um papel crucial na vida do ser humano, podemos assim dizer que a mesma, contribui para a formação do pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade. Além disso, visa o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, levando-o a uma conscientização de princípios que permitirão a construção de valores indispensáveis para o exercício da cidadania. Porém, a educação para o exercício da cidadania requer a participação de todos os responsáveis, principalmente do gestor democrático. Como salienta Gevehr (2021, p. 61-62):

Com efeito, podemos perceber que o gestor democrático tem a necessidade de repensar alguns fundamentos da educação e da sociedade, percebendo que está inserida em um mundo globalizado, mas que, especialmente por isso, precisa da manutenção de valores, como respeito e dignidade. Portanto, deve ser

uma educação que respeite os direitos humanos, para que seja realmente uma gestão democrática e que leve os educandos a tomar consciência de seu papel enquanto cidadãos responsáveis pela manutenção da democracia.

No que diz respeito a educação escolar e sua funcionalidade em respeitar os direitos humanos, cabe a mesma oportunizar uma gestão democrática, onde os alunos sejam cidadãos participativos, tanto no ambiente educacional e na sociedade. Nesse sentido, Bonotto et al (2016), vai ratificar que, assim também, para que ocorra um diálogo não indiferente à palavra do outro e sem hierarquização das vozes, é necessária uma predisposição do sujeito para construir essa relação. E, se isso diz respeito à nossa forma de estar no mundo e a algo que aspiramos construir como seres sociais que somos, é importante que esteja presente no processo de formação humana – do qual participa a escola. Durante a vida, somos constantemente interpelados pelo Outro. Isso faz que, dada a intencionalidade dos processos educativos, não possamos ignorar a preocupação com a experiência de dialogar com o diferente, o que diz respeito ao trabalho com valores.

A escola dentro de sua especificidade, é um espaço para que o processo de ensino aprendizagem seja conduzido de acordo com a realidade dos alunos, ensinando-os e orientando-os para uma educação participativa e democrática. É no ambiente escolar que ocorrem as relações de transformações e representações sociais, por isso, a escola possui um papel crítico e criativo. Conforme Gadotti (2007, p.11-12):

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. [...]. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela. A escola não pode mudar tudo e

nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Diante desse contexto, a instituição escolar, age em parcerias com as demais instituições, objetivando uma ação eficaz no que tange a educação dos alunos. Contudo, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem, atua em consonância com a sociedade. Nesse caso, o ambiente educacional tem como responsabilidade identificar as mudanças que ocorrem na sociedade, atualizar o seu plano pedagógico, inserir e utilizar os recursos tecnológicos durante as aulas. Vale mencionar, que a formação continuada para o professor, também deve ser fomentada com o intuito de aprimorar a prática pedagógica. Para Catapan (2021, p.45), “a sociedade em que vivemos está em constante mudanças e o dinamismo das mudanças afeta o sistema educacional, exigindo do professor uma constante busca por conhecimento que resulte em uma prática pedagógica que atenda às necessidades de seus alunos”.

Como podemos perceber, a sociedade passa constantemente por transformações, principalmente tecnológicas, que instigam a escola a se atualizar-se para atender as demandas dos alunos. Essas mudanças trazem para os professores desafios para uma atualização nas estratégias, metodologias, recursos didáticos e recursos tecnológicos. Sabemos que mudanças estão ocorrendo aceleradamente e trazem novas formas de trabalho, de viver e de conviver e, em decorrência, exercem influência na economia, na política e nas formas como as sociedades se organizam. Assim, a produção do conhecimento é o maior desafio da modernidade. (GEVEHR *et al*, 2021, p.63).

Não podemos conceber a educação como algo estático, ao contrário à educação é algo dinâmico, mutável e transformador. Nela está embutido todas as aprendizagens, as mudanças, os conhecimentos, a formação do indivíduo como cidadão, o exercício da cidadania, o entendimento dos direitos humanos, a história, a cultura, dentre outros.

Entretanto, vivemos em uma sociedade onde a educação faz parte e contribui para o desenvolvimento dos seres humanos, que atuam, vivem e transformam esse ambiente. Em outras palavras, em pautas orientadoras de nossas ações como seres que vivem em sociedade e se inter-relacionam com os demais indivíduos e as diferentes instâncias de poder. Os Direitos Humanos são, não somente uma valiosa fonte de crítica frente a determinadas situações injustas, mas também uma justificação suficiente da necessidade de seu reconhecimento e garantia sócio-política e que podem ou não, precisamente por suas características, estarem estabelecidos explicita e expressamente em uma norma jurídica. (STOLZ, 2013, p. 37).

Em uma sociedade onde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem uma resposta positiva para o bem coletivo, podemos pressupor que essa sociedade tem uma educação emancipadora, que visa o exercício pleno da cidadania. Como nos diz Lopes Gomes (2016, p.47):

O exercício da Cidadania, entretanto, não tem apenas significado instrumental, quer dizer, significado ligado à sua importância para o surgimento e a efetivação dos Direitos Humanos. Tal exercício tem também significado constitutivo para a própria existência dos seres humanos em geral. Desde a Antiguidade, o ser humano vem sendo definido como ser vivo que não existe senão em vida coletiva, senão vivendo em sociedade. Assim, não existe indivíduo fora da sociedade, o que significa que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve como ser humano sempre no interior de relações sociais. Se ele nasce, cresce e se desenvolve no interior de relações sociais, então sua personalidade e sua identidade dependem diretamente dessas relações sociais no interior das quais ele estará inserido ao longo de sua vida.

Portanto, o papel da educação, o direito humano e as questões ambientais, traz uma reflexão sobre a função da educação para formação do cidadão, dos direitos humanos para o exercício da cidadania e a

conservação do meio ambiente. Contudo, o sistema educacional deve ser uma ferramenta para a disseminação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como a conscientização da importância do meio ambiente para a vida no planeta Terra. Segundo Lopes Gomes (2016), cidadania diz respeito ao conjunto de modos de agir que ligam os indivíduos e grupos sociais – as cidadãs e os cidadãos como um todo – ao sentido geral de sua vida em sociedade. Dessa forma, os direitos humanos, são essenciais para que o indivíduo possa exercer tal direito de maneira condizente com a s suas reais necessidades.

CONCLUSÃO

Em suma, a educação deve exercer um papel crucial na sociedade, conscientizando os alunos para a preservação, o cuidado e a manutenção do meio ambiente, criando alternativa para que possamos usufruir dos recursos naturais com responsabilidade.

Partindo dessa conjectura, a escola como formadora de opinião toma para si a responsabilidade pela conscientização dos direitos humanos e o desenvolvimento de uma qualidade de vida, respeitando e preservando todos os seres vivos.

Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que conclama que todas as pessoas devem exercer seus direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal, independente de seu credo, etnia, posição social, dentre outros, estabelece tais direitos e tem o dever de proteger todas as pessoas humanas.

Desta forma, temos a responsabilidade de cuidar uns dos outros, pensando no bem-estar de cada um, para que possamos respeitar a vida em sua infinita plenitude. Somente assim, teremos um meio ambiente capaz de sustentar a vida nesta geração e nas posteriores.

Contudo, cabe aos seres humanos parar de matar a vida no planeta Terra, cuidar para que essa vida seja mantida para a sobrevivência nossa e do próprio planeta, que chamamos de Casa comum.

Portanto, através da educação escolar podemos fomentar nos alunos a importância do manter, do cuidar do meio ambiente que é essencial para a vida de todos os seres vivos, deixando de poluir o ar e o solo, desmatar as matas, contaminar as águas, matar os animais, enfim, respeitar a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Sande Nascimento de. **Noções básicas de Direitos Humanos**. Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Administração, Centro de Formação dos Servidores e Empregados Públicos do Poder Executivo Estadual. Recife: Cefospe, 2020.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini ... [et al.]. **Educação Ambiental e valores na escola** [recurso eletrônico]: buscando espaços, investindo em novos tempos. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 14 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Brasil. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Leis da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abr. 1999.

CATAPAN, Barbara Luzia Sartor Bonfim. **O papel da educação no desenvolvimento da sociedade**. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021.

Curso introdução aos Direitos Humanos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH), Ari Fernando Maia, elaboração; Clodoaldo Meneguello Cardoso, supervisão – São Paulo: Unesp, 2023.

Direitos Humanos Atos Internacionais e Normas Correlatas. 4 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GEVEHR, Daniel Luciano... [et al.]. **Direitos humanos na contemporaneidade** [livro eletrônico]: problemas e experiências de pesquisa. Guarujá, São Paulo: Científica Digital, 2021.

LOPES GOMES, David Francisco. **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania**. V.01. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

STOLZ, Sheila... [*et al.*]. **Disciplinas formativas e de fundamentos: fundamentos em direitos humanos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

TOSI, Giuseppe... [*et al.*]. **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. **Educação e cidadania: ampliando os espaços de inclusão**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A ECO-CIDADANIA: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS

Érica Stoupa Martins Gardingo¹
Pedro Genuíno de Santana Júnior²

Resumo:

Objetivou-se com este estudo de revisão bibliográfica identificar a educação como um instrumento essencial para a eco-cidadania, relacionando a conscientização ambiental aos direitos humanos. A justificativa para este estudo reside na urgência de abordar a crise ambiental contemporânea, que impacta diretamente a dignidade humana e os direitos fundamentais. A reflexão sobre a interconexão entre eco-cidadania, direitos humanos e educação ambiental revela que a transformação social é um processo contínuo e dinâmico. A construção de uma sociedade mais justa e sustentável é um compromisso coletivo que requer a participação de todos, com a educação como chave para essa transformação.

Palavras-chave: Responsabilidade Ecológica. Garantias Fundamentais. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, especialmente em um contexto em que as questões ambientais e os direitos humanos estão cada vez mais interligados. É possível estimular nos educandos a compreensão sobre a importância de atitudes sustentáveis, através de práticas pedagógicas que promovem o pensamento crítico e a reflexão ética.

1 Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: erica-stoupa@hotmail.com

2 Doutorando em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: pedro.genuino@gmail.com

Neste horizonte, Freire (1996) e Santos (2018) elucidam que a eco-cidadania emerge como um conceito que integra a responsabilidade ambiental com a promoção dos direitos humanos, enfatizando a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas também transforme a consciência crítica dos indivíduos. Enquanto Meyer (2019) e Silva (2021) destacam a necessidade da formação de uma nova geração de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de atuar em prol de um futuro sustentável e justo, alinhando-se às demandas sociais e ambientais do século XXI. Assim, a educação ambiental se torna um instrumento essencial para a compreensão sobre a complexidade das interações entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo uma cultura de sustentabilidade e respeito aos direitos de todos os seres vivos (Gadotti, 2008; Ribeiro, 2020).

Justifica-se que, este trabalho será realizado com a intenção de refletir sobre a crise ambiental contemporânea, que afeta diretamente a dignidade humana e os direitos fundamentais. Estimular a educação ambiental, práticas sustentáveis, bem como a defesa dos direitos humanos de forma consciente, participativa e ética, indica a aplicabilidade social deste estudo.

Destarte, objetiva-se com este estudo de revisão bibliográfica identificar a educação como um instrumento essencial para a eco-cidadania, relacionando a conscientização ambiental aos direitos humanos.

METODOLOGIA

A metodologia para a elaboração do trabalho se baseará em uma revisão bibliográfica, que, segundo Severino (2013), é um tipo de estudo que visa compilar, analisar e sintetizar as informações disponíveis sobre um determinado tema ou área de conhecimento, a partir de fontes já publicadas. Essa abordagem permite ao pesquisador identificar lacunas no conhecimento existente, compreender o estado atual da pesquisa sobre o assunto e fundamentar teoricamente seu próprio trabalho.

A pesquisa foi dividida em etapas: 1) identificação e seleção de materiais relevantes, como livros e artigos, utilizando bases de dados acadêmicas (*Google Scholar* e *SciELO*) e as palavras-chave “eco-ci-

dadania”, “direitos humanos” e “educação ambiental”; 2) leitura crítica dos materiais coletados, identificando conceitos e práticas sobre eco-cidadania e educação ambiental e como a educação pode integrar esses temas; 3) elaboração de uma síntese articulando a importância da educação na formação de cidadãos conscientes e engajados. Essa abordagem visará oferecer uma visão sobre a importância da educação na promoção da eco-cidadania e conscientização dos direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A eco-cidadania é um conceito que emerge da intersecção entre a cidadania e a responsabilidade ambiental, enfatizando a importância da participação ativa dos indivíduos na preservação do meio ambiente e na promoção de uma sociedade mais justa. Segundo Gadotti (2008), a eco-cidadania implica não apenas o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos em relação ao meio ambiente, mas também a compreensão de que a degradação ambiental afeta diretamente os direitos humanos, especialmente das populações mais vulneráveis. Assim, a eco-cidadania se torna um pilar fundamental para a construção de uma sociedade sustentável e equitativa.

Os direitos humanos, por sua vez, são um conjunto de normas e princípios que visam garantir a dignidade e a liberdade de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, raça ou condição social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todos têm direito a um padrão de vida adequado, que inclui acesso a um ambiente saudável (ONU, 1948). A relação entre direitos humanos e meio ambiente é cada vez mais reconhecida, já que a degradação ambiental pode comprometer a realização de direitos fundamentais, como o direito à saúde, à alimentação e à habitação (Santos, 2018).

A educação ambiental desempenha um papel crucial na promoção da eco-cidadania e na conscientização sobre os direitos humanos. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização crítica, em que os indivíduos são encorajados a refletir sobre sua realidade e a agir para transformá-la. Nesse sentido, a educação ambiental não deve se limitar à transmissão de informações

sobre o meio ambiente, mas deve também incluir a formação de valores e atitudes que promovam a responsabilidade social e ambiental.

Segundo Ribeiro (2020), a educação ambiental deve ser integrada ao currículo escolar,

permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão holística das questões ambientais e sociais. Santos (2018) enfatiza que professores bem-preparados são fundamentais para inspirar alunos a serem cidadãos críticos e engajados. A capacitação docente deve incluir conteúdos ambientais e metodologias que incentivem a reflexão e a participação ativa.

Em relação à promoção da eco-cidadania e da educação ambiental, Silva (2021) sugere que a educação ambiental deve respeitar saberes locais e diversidades culturais, promovendo um diálogo inclusivo que enriquece o conceito de eco-cidadania e integra diferentes vozes no processo de transformação social.

Por fim, a integração dos temas de eco-cidadania, direitos humanos e educação ambiental é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à degradação ambiental e à promoção da justiça social. A educação, nesse contexto, deve ser vista como um instrumento de transformação social, capaz de empoderar os indivíduos e comunidades a se tornarem agentes de mudança em suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre eco-cidadania, direitos humanos e educação ambiental destaca a transformação social como um processo contínuo. A conscientização e mobilização da sociedade são essenciais para enfrentar desafios ambientais e sociais. A educação e a cidadania atuam como ferramentas de empoderamento, promovendo um futuro sustentável e equitativo. Assim, a construção de uma sociedade justa depende do compromisso coletivo e da participação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Sustentabilidade: Uma Abordagem Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

MEYER, J. **Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/documents/udhr/>. Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, L. **Eco-Cidadania e Educação Ambiental: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Ipea, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. **Direitos Humanos e Sustentabilidade: Uma Análise Necessária**. Curitiba: UFPR, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2018.

POLÍCIA MILITAR PÓS-MODERNA: A CIÊNCIA, A TECNOLOGIA E A SOCIEDADE

Robson Leandro de Magalhães Gomes¹

Resumo:

O presente artigo científico trata-se de sintetizar, objetivamente, os principais impactos sociológicos que impuseram uma nova dinâmica educacional, especificamente, na Polícia Militar do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a reflexão sociocultural será imprescindível como toda pesquisa exige, somado a vasta experiência de mais de 20 (vinte) anos que me foi concedido servir e ainda sirvo como militar paulista na maior cidade do Brasil com peculiaridades multiculturais que lhe são próprias. Objetivamente, será analisado como o fator científico-tecnológico impactou a educação na formação dos policiais castrenses de São Paulo. E por conta disso, tal imposição trouxe benefícios à sociedade, consequentemente, proporcionando paz e tranquilidade pública. Inclusive, impôs uma ação educacional-operacional mais sólida e eficiente por parte dos agentes públicos, implicando, evidentemente, resultados tangíveis na sociedade. Pontofinalizando, a obra não é inclinável a posição A ou B ou C, nem mesmo é fundamentada sob ideologias engessadas, no entanto, será uma oportunidade de enxergar uma Instituição de quase 200 (duzentos) anos por dentro, implicando em quebras de preconceitos e paradigmas.

Palavras-chave: Polícia Militar. Educação. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Preliminarmente, destaco que atualmente estou como Primeiro Sargento da Polícia Militar², na função de auxiliar de Planejamento e Operações na Coordenadoria da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Auxiliando, diretamente, o atual Comandante da Polícia Militar, Coronel Cássio Araújo de Freitas.

1 Graduando(a) do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade. E-mail robsonmg700@gmail.com

2 As divisões hierárquicas serão exemplificadas no próximo tópico.

Não desejo ser enfadonho, mas por conta da imposição propo-
sital, a fim de garantir a integridade compreensiva e gradual, irei
resgatar as vivências e investigações tanto na área acadêmica como
profissional.

Logo, em maio de 2002, passei no primeiro concurso público
para o cargo de Soldado da Polícia Militar de São Paulo, porém, cargo
temporário. Na época, foi uma válvula de escape para o ingresso tem-
porário de no máximo de 02 (dois) anos na Instituição Militar Paulista
para jovens, por conta de uma experimentação do governo na época.

E em dezembro de 2003, consegui a efetivação do cargo públi-
co por meio do segundo concurso. E formei-me na Escola Superior de
Soldados em 2004 e, permaneci no serviço operacional até a ida para
a Escola Superior de Sargentos³ no ano de 2012.

Após permanecer no Setor de Direito do Grande Comando de
Policimento da Capital⁴, durante 12 (doze) anos. Desde fevereiro
do corrente ano, optei por trabalhar com as Operações realizadas por
parte da Polícia Paulista nos 642 (seiscentos e quarenta e dois) mu-
nicípios do Estado de São Paulo, incluindo, a capital. Por exemplo:
as eleições, os eventos gigantescos na Avenida Paulista, Fórmula 1,
Carnaval, etc.

Poder-se-ia, nesse sentido, mencionar muitos aspectos inte-
ressantes dentro do campo científico e tecnológico que moldaram a
Polícia Militar Paulista. Fundada em 15 de dezembro de 1831, indubi-
tavelmente, essa Instituição passou por várias mudanças tecnológicas
interessantes e obrigatórias. Logo, os aspectos empíricos são impor-
tantes nesse momento.

A exemplo do tipo de arma de fogo que fui formado, no caso,
revólver calibre 38 e espingarda calibre 12, no Curso Superior de Sar-
gentos, já fomos formados com a pistola .40, e a submetralhadora .30.

3 Além da Licenciatura em Letras (2022) - Centro Universitário Unifief e Ba-
charel em Teologia (2019) - Seminário de Educação Teológica das Assembleias de Deus
(CGADB), possui o Tecnólogo de Polícia Ostensiva e Preservação da Ordem Pública
I (2013) pela Escola Superior de Sargentos, São Paulo-SP, e a Especialização na mesma
Escola no ano de 2017.

4 Comando de Policiamento da Capital se trata do local onde é dirigido todas
as ações de polícia, apenas, da grande cidade de São Paulo, atualmente, com o efetivo de
cerca de 18 mil policiais militares. E há um setor específico que trata sobre as condutas
disciplinares do efetivo com a possibilidade ou não da perda do cargo público, denomi-
nado Conselho de Disciplina. Trata-se de um Tribunal Administrativo Militar.

Atualmente, as formas já foram novamente, substituídas. Da mesma forma, os veículos, na época dirigíamos Ipanemas e Corsas Wind, e sucessões de trocas ocorreram nesses 20 (vinte) anos. Trabalhei com agentes públicos que dirigiram fuscas (os comentários eram hilários).

A evolução tecnológica também passou pelos uniformes, hoje mais resistentes, moldam as temperaturas, flexíveis e próprios para várias ocasiões operacionais.

Por fim, os rádios comunicadores, os antigos não tinham GPS, não gravavam as falas, não tinham a inteligência artificial. Atualmente, são peças indispensáveis, como são as câmeras que são materiais de uso contínuo pela justiça tanta a militar, como a comum.

No entanto, permanecerei apenas no âmbito educacional, por uma questão de objetividade e qualidade do artigo, visto que por conta da imposição de número de laudas não será possível trabalhar detalhadamente com esse aspecto tão importante e que é um divisor de águas em qualquer âmbito da grandiosidade da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

A meu ver, a educação promove justiça, equidade, prosperidade em comum, serenidade e resposta razoáveis para as decisões mais complexas e difíceis que podemos pensar. Por conta disso, friso que a sociedade terá não apenas uma polícia mais bem preparada, mais como os demais órgãos públicos, quando todos perceberam o papel imprescindível da educação.

Pontofinalizando, refletiremos como o papel educacional foi moldado por conta da ciência e tecnologia permeadas na Polícia Militar do Estado de São Paulo, consequentemente, a sociedade foi beneficiada por meio da paz e tranquilidade trazida por um Órgão moldado pela pós-modernidade.

DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Ponto importante, nesse momento, é definir os termos, corretamente, uma vez que por conta das ausências dos conceitos, por vezes, percebemos equívocos em preposições até mesmo simples.

Diferentemente, de Johannis Duns Scotus (Duns Scot), escocês do século XII, Mestre em Teologia formado em Paris e professor

na Universidade de Oxford, o qual afirmou que o conhecimento deveria ser obtido do conceito mais complexo para os conceitos mais simples. Às vezes, deparamo-nos que nem mesmo os conceitos mais simples são compreendidos por conta da falta de definições próprias.

Por conta disso, iniciaremos em definir o mais objetivo possível os personagens deste artigo, a saber: a Polícia Militar e o papel constitucional, a ciência e a tecnologia.

A Polícia Militar se trata de um órgão pública de âmbito estadual, portanto, encontra-se instalada nos 26 (vinte e seis) Estados mais o Distrito Federal. E as normas que regem o importante papel social.

A **Constituição Federal** afirma em seu **artigo 144** “A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos”.

Portanto, trata-se de dever do Estado garantir a preservação da ordem pública e da defesa de vidas e patrimônios, porém, isso é realizada por meio da instrumentalização de órgãos policiais, e no inciso V se encontra as policiais militares e corpos de bombeiros militares, como segue:

- polícia federal;
- polícia rodoviária federal;
- polícia ferroviária federal;
- polícias civis;
- polícias militares e corpos de bombeiros militares.
- polícias penais federal, estaduais e distrital.

No **parágrafo 5º** está a finalidade, como segue: “Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública [grifo meu]; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

Por *Polícia Ostensiva* entende-se a visibilidade da ação, isto é, a paz e tranquilidade pública dar-se-á prioritariamente pela ostensividade do policial fardado, veículo oficial caracterizado com cores e sinais luminosos e locais públicos de fáceis acessos e estratégicos. Denominado como *Ação Primária*, a qual se faz pela presença policial, logo inibe a ação delituosa, a desinteligência social, ou a intranquilidade pública por meio da desordem. Por *Preservação da Ordem Pública* entende-se o papel da repreensão imediata em caso da quebra da

ordem pública por meio de crimes violentos ou não. Cabe ao polícia militar o dever de agir caso haja perigo em ação ou iminente, até mesmo em casos de caos provocados por ações humanas como greves, ou naturais como ocorridos recentemente no Estado do Rio Grande do Sul com as muitas enchentes devido a fortes chuvas.

Neste último caso, denominado como *Ação Secundária*, a qual se faz pela ação permanente em caso de quebra da ordem ou por ato de flagrante delito, ou casos de perturbação da ordem ou sossego alheio, enfim.

A **Constituição Estadual de São Paulo**, similarmente, ao texto Federal, **traz em seus artigos 138, 139 e 141**, respectivamente.

São servidores públicos militares estaduais os integrantes da Polícia Militar do Estado [...] A Segurança Pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e incolumidade das pessoas e do patrimônio [...] À Polícia Militar, órgão permanente, incumbe, além das atribuições definidas em lei, a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública.

Portanto, percebe-se como a ação policial é sentida pela sociedade em todos os aspectos. Constatamos por décadas uma Polícia má formada e instruída, além de abusiva, preconceituosa e despreparada.

A sociedade vislumbrou um acalanto de esperança por conta das várias imposições socioculturais, as quais impuseram novas filosofias as ações policiais e a ciência e a tecnologia têm papel fundamental nisso.

Nesse momento me é importuno, citar o conceito de ciência, a fim de basilar minhas ponderações futuras, como segue no Dicio Online “Reunião dos saberes organizados e obtidos por observação [grifo meu], pela pesquisa ou pela demonstração de certos acontecimentos, fatos, fenômenos, sendo sistematizados por métodos racionais”⁵.

Portanto, a ciência organiza o conhecimento pelas investigações ou demonstrações de fatos e/ou acontecimentos sob métodos adequados nos quais podem ser comprovados, racionalmente, todavia, também por meio da *observação*.

Alan afirma (Chalmers, 1993, p. 18):

A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc [grifo meu]. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente [grifo meu].

Já havia alertado sobre o significado de Ciência no Dicio On-line [...] obtidos por observação [...], logo, Thomas (Kuhn, 2013, p. 54) foi, imensamente, feliz em destacar esses conceitos e como eles se comunicam de maneira que podem não apenas contribuir para uma boa percepção de mundo, mas também norteá-lo.

Neste ensaio, “ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior.

Aliado ao ponto teórico acima, Vani (Kenski, 2003, p.19) propõe o seguinte conceito acerca de Tecnologia.

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional - utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres [...] - são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.

Esses conceitos são fundamentais, visto que é exatamente sobre o *Procedimento Científico* que iremos abordar nessa oportunidade,

o qual denominaremos como Tecnologia Educacional e como *Teoria e Análise* refletiremos a ausência da materialização da tecnologia no campo humano, em especial, na Educação policial-militar.

Logo, fica evidenciado neste momento que se torna impossível viver sem tecnologia no ambiente social, uma vez que ela deve integrar, plenamente, o cotidiano de toda pessoa. A tecnologia-científica deve ser considerada algo tão natural nos dias de hoje como a luz elétrica, a água potável, a higiene pessoal, etc., para o menor bem comum.

Diante dessa premissa, retoricamente, pergunto. É possível visualizar a materialidade *Tecnológica Educacional* em todos os Estados do Brasil? Indubitavelmente, não!

Esse ponto de partida se trata de imprescindível, visto que dependendo da predisposição ideológica as sentenças inseridas no presente artigo soarão como “*visão imaginária de mundo*”⁶.

No entanto, basta apenas elevar os olhos e constatar como as tecnologias tão reais e presentes em partes do mundo não estão da mesma forma visível, tangível e acessível em outros lugares do globo terrestre.

Cada país possui peculiaridades próprias que respondem os motivos pelos quais a tecnologia educacional não chegou de forma materializada como o que ocorre em outros países ricos e mais desenvolvidos como no caso dos EUA, Canadá, Reino Unido, Japão, etc.

Todavia, há uma enormidade de problemas que implicam na inobservância da expansividade tecnológica nos estados. Nesse sentido, percebe-se como seria impossível realizar o papel constituição tanto no âmbito federal como estadual sem a ciência-tecnológica.

A sociedade estaria, por conseguinte, desguarnecida da *Polícia Ostensiva (Ação Primária)* e da *Preservação da Ordem Pública (Ação Secundária)* sem a ciência e a tecnologia moldando a filosofia mental dos policiais militares.

Além dos componentes físicos já mencionados que fazem parte da realidade policial- militar no Estado de São Paulo, há outro fator primordial que foi inserido por conta da imposição pós-moderna no seio de uma Instituição, visto por engano por alguns muitos, como despreparada, retrógrada, ineficiente, enfim, a Educação.

6 Tomei emprestado o termo do jornalismo e escritor brasileiro Guilherme Fiuza.

Pontofinalizando, é nesse sentido que caminharemos para o que eu entendo como *clímax do presente artigo*.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS POLICIAIS MILITARES

Podemos agora dizer que a Sociologia é entendida como a ciência que estuda, de modo metódico e sistemático, as relações que se sucedem nesses aglomerados humanos que chamamos de sociedade. De certo modo, a Sociologia pretende observar com espírito científico os fatos produzidos pelos homens em sociedade e, a partir dessas observações, buscar explicações sobre sua origem, seu desenvolvimento e seus efeitos, podendo constituir-se em uma ferramenta, em um instrumento de intervenção social. Nesse caso, ela torna-se uma ciência aplicada, que é o ramo das ciências que propõe formas e métodos de aplicação de princípios científicos abstratos a um determinado aspecto da atividade humana ou das ações que o homem desenvolve ou realiza.

O professor Golias (Silva, 2010, p. 16) inicia seu ensaio sobre a definição de Sociologia, embora haja um detalhadamente pelos considerados os maiores sociólogos que sistematizaram o termo científico sociológico, a tríade: Karl Marx, Émile Durkheim e Maximilian Carl Emil Weber.

E a definição é importante nesse momento por conta de um fator bem simples, a sociedade é compreendida como uma Ciência, a qual pesquisa relações que ocorrem nos aglomerados de pessoas, que denominamos como sociedade.

Esse estudo científico não ocorre de forma aleatória, mas sim de forma organizada, sistemática, com objetividade e, inclusive, com observação das mudanças que ocorrem no globo terrestre.

Nesse sentido, a Polícia Militar não pode ser a mesma de décadas passadas, a mente globalizada exige uma atuação de agentes com comportamentos educacionais que a era presente requer.

O mundo dialoga com o mundo, não há mais barreiras, não há limites. Portanto, uma ação destemperada de um único agente reflete em toda Instituição e pode até mesmo repercutir negativamente até nos bons policiais militares, e tudo isso se dá por conta da globalização.

A professora Tatiana (Trevisan, 2010, p. 56) traz uma importante definição.

O termo globalização, em si, não apresenta nenhuma valoração. A globalização consiste em um fenômeno que teve sua origem com os avanços da tecnologia de comunicação e informação. Constitui a interligação e a intensificação das relações comerciais, sociais, políticas, culturais e econômicas, entre os diversos países do planeta.

Consequentemente, o fenômeno global por meio da ciência e tecnologia requer uma Polícia mais adequada à pós-modernidade, inclusiva, efetiva, ativa moral e eticamente, sem viés ideológico, sem patriotismo hipócrita. E isso apenas ocorrerá por meio da Educação. Evidentemente, trata-se do fator tecnológico-científico, mais importante, a meu ver.

Um excelente exemplo se trata da Polícia Militar do Estado de São Paulo. De forma resumida será detalhado, primeiramente, o quadro denominado Praças⁷.

Conforme a Lei Complementar⁸ N° 1.291, de 22 de julho de 2016 (última atualização: Decreto n° 69.058, de 14/11/2024), para o ingresso do concurso público dar-se-á por meio de provas ou provas e títulos, aos seguintes cargos:

7 Quadro de Praças está hierarquizado: Soldado 2ª Classe da Polícia Militar, Soldado 1ª Classe da Polícia Militar, Cabo da Polícia Militar, 3º Sargento da Polícia Militar, 2º Sargento da Polícia Militar, 1º Sargento da Polícia Militar e Subtenente da Polícia Militar.

8 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2016/lei.complementar-1291-22.07.2016.html>. Acessado em, 23/11/2024.

- I. Quadro de Oficiais Policiais Militares (QOPM);
- II. Quadro de Oficiais de Saúde (QOS);
- III. Quadro de Oficiais Músicos (QOM);
- IV. Quadro de Praças Policiais Militares (QPPM).

Em se tratado especificamente aos Quadros do item I e IV, destaca-se:

1. O candidato civil após finalizar o Curso Técnico de Polícia Ostensiva é empossa no cargo de Soldado da Polícia Militar.

2. Esse Soldado poderá optar por se tornar Sargento iniciando no Terceiro Grau e nesse caso, deverá prestar concurso público interno depois de 5 (cinco) anos na função. E caso consiga se classificar dentro do quadro exigido classificatório, ele deverá realizar o Curso Superior de Tecnólogo de Polícia Ostensiva e Preservação da Ordem Pública I, na modalidade EAD por 03 (três) meses e, sequencialmente, por 06 (seis) meses presencial.

3. E, após aproximadamente três anos, poderá realizar a especialização interna (nível de Pós-graduação como na Educação) mediante novo concurso interno, para a obtenção do grau hierárquico mais elevado, no caso, Primeiro Sargento da Polícia Militar.

Todas as provas são de origem classificatórias. Semelhantemente, também há o quadro de Oficiais⁹, o qual corresponde resumidamente.

1. O candidato pode ser militar ou civil, mas deve prestar concurso interno para a Academia do Barro Branco da Polícia Militar, curso com duração de 04 anos;

2. Após a chegada ao posto de Capitão da Polícia Militar, deverá aguardar o tempo determinado em norma interna, para prestar concurso para o CAS (Curso de aperfeiçoamento de oficiais) similar ao curso de Mestrado orientado pela CAPES, a fim de progredir na carreira e tornar-se Major da Polícia Militar;

3. Já na condição de Major ou Tenente-coronel, o candidato prestará novo concurso interno, para o curso denominado CSP (Curso

9 Quadro de oficiais está hierarquizado da seguinte forma: Aluno Oficial da Academia do Barro Branco, Aspirante Oficial da Polícia Militar; 2º Tenente da Polícia Militar; 1º Tenente da Polícia Militar, Capitão da Polícia Militar, Major da Polícia Militar, Tenente-coronel da Polícia Militar e Coronel da Polícia Militar. Quadro especial os alunos e aspirantes oficiais.

Superior de Polícia), similar ao curso de Doutorado da CAPES, a fim de progredir na carreira e tornar-se Coronel da Polícia Militar;

Todos os Cursos acima estão sob a orientação e autorização do Conselho Estadual de Educação como de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os níveis de Graduação e Especialização e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os níveis de Mestrado e Doutorado. Portanto, são escolas superiores, devidamente, reconhecidas em todo território nacional.

Friso que os Cursos Superiores têm como disciplinas tanto áreas específicas policiais que os casos exigem, mas também disciplinas como Sociologia, Antropologia, Ciências e Tecnologia, Direito, Língua Portuguesa e Estrangeira (Inglês e Espanhol) e dentre tantas matérias que formam alunos nas diversas Universidades do País.

Além disso, após as formações tantos os Aspirantes a Oficiais e Soldados Segunda Classe, respectivamente, aos Quadros I e IV, da Lei Complementar N° 1.291, de 22 de julho de 2016, terão momentos de Estágios Probatórios com a aprovação de alguns requisitos, conforme seguem:

Artigo 14 - A estabilidade do militar do Estado é adquirida após o cumprimento de estágio probatório, o qual será realizado de acordo com as características específicas de cada carreira e nos termos desta lei complementar.

Artigo 15 - O estágio probatório tem início com o exercício do cargo, que é concomitante com a posse, nos termos do § 1º do artigo 10 desta lei complementar, e se dá: **I** - para ingresso no QOPM, na condição de Aluno Oficial PM, durante a graduação em curso específico e o consequente estágio administrativo-operacional, na condição de Aspirante-a-Oficial PM, conforme previsto no Sistema de Ensino da Polícia Militar [...] **IV** - para ingresso no QPPM, na graduação de Soldado PM de 2ª Classe, com duração de 3 (três) anos.

Parágrafo único - Aprovado no estágio probatório de que trata este artigo, o militar do Estado será promovido nos termos da lei de promoções do respectivo Quadro. **Artigo 16** -

Durante o estágio probatório, será verificado, a qualquer tempo, o preenchimento dos seguintes requisitos: **I** - aptidão para a carreira, aferida pelo conceito de aptidão emitido pelo Comandante de sua organização policial-militar; **II**

- conduta social, reputação e idoneidade ilibadas; **III** - dedicação ao serviço; **IV**

- aproveitamento escolar; **V** - perfil psicológico compatível com o cargo; **VI** - aptidão física adequada; **VII** - condições adequadas de saúde física e mental; **VIII**

- comprometimento com os valores, os deveres éticos e a disciplina policiais- militares.

Nesse sentido, o profissional de segurança policial do Estado de São Paulo estará em contínuo aprimoramento. Somado a esses cursos para ambos os quadros, anualmente, o policial militar, seja do quadro de Praças ou Oficiais, deve realizar o Estágio de Aperfeiçoamento Profissional de caráter obrigatório¹⁰.

A Instituição Militar Estadual apenas observa o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) a qual enfatiza a formação continuada, normatizada por meio da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014¹¹. E estabelece, respectivamente, o que segue nas Metas 13 e 16:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. (Meta 13) formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,

10 Na Polícia Militar do Estado de São Paulo, ocorre todos os anos o Estágio de Aperfeiçoamento Profissional, curso separados em Dois Módulos em EAD com diversas matérias com 41 horas-aulas normatizadas pela Nota de Instrução nº DEC-001/25/2020 e, posteriormente, o presencial com aulas práticas: tiro defensivo, educação física e defesa pessoal.

11 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em, 25/11/2024.

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Meta 16).

A ideia trazida no Plano Nacional de Educação é somar a docência e a qualidade, por meio de especializações, no caso, o mestrado e o doutorado, isso reflete no contínuo da aprendizagem.

A aprendizagem se trata de fundamental e contínua. Um excelente exemplo é o dinamismo do mundo, ser-nos-ia impossível exercer um trabalho com mais excelência sem as Novas Tecnologias, inclusive, nesse contexto Pós-pandemia, logo, todo policial deve ser um entusiasta no ensino, o que lhe transforma em um aluno eterno.

E é exatamente isso, a objetividade central desse programa de aprimoramento. Por fim, os aspectos acima desaguam na ética profissional. Nesse aspecto, destaco a excelente abordagem citada na Revista Educare em Ética na Docência do Ensino Superior (Rocha; Correia, 2006, p. 1-6).

Vasques (1995) afirma que ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Então, a ética pode ser um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam a sociedade. A postura ética emerge da percepção de um fenômeno que ocorre dentro de cada um de nós [grifo meu]. Portanto, a função da ética é levar a sociedade a reagir, resgatando os valores morais básicos para orientação de seu comportamento e, assim, empreender um caminho de reconstrução para uma vida melhor [...] Conforme afirmativa de Rios (1997) é preciso pensar que o educador ético e competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática [grifo meu], na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade, e não de dominação entre os homens. Uma visão clara, abrangente e profunda do papel que desempenha na sociedade permite ao educador uma atuação mais completa e coerente. A atitude crítica do

docente sobre os meios e os fins de sua atuação o ajudará a caminhar mais seguramente na direção de seus objetivos.

Esse tópico proporcionar-nos-iam muitas laudas devido às inúmeras colocações que poderíamos abordar nesse atual contexto brasileiro e mundial. Infelizmente, a ética foi deixada de lado, mas, como a vocação e o aprendizado contínuo, ela é fundamental para a formação de uma sociedade com equidade, justiça e empática.

O policial militar é um molde para a sociedade. Particularmente, observo a postura, o falar, o andar, principalmente, a linha de raciocínio de cada agente público que convivi e ainda convivo nesse processo de formação e isso me auxilia no meu amadurecimento como ser.

A ética, portanto, não deve ser desprezada, ela é um dos principais pilares do caráter do policial militar e reflete no exemplo a toda sociedade.

Por conseguinte, há uma imposição pós-moderna que impele uma ação educativa de fato no policial militar, por conta disso, atualmente, nele é permeado o saber educacional como o tempo lhe é posto.

Um policial tecnologicamente e cientificamente educado de forma correta doará para a sociedade uma ação ética sólida, eficaz, permanente. Inclusive, os infratores da lei perceberão nisso que a ação delitiva não lhe traz benefício algum quando se deparar com uma postura de um educador policial-militar.

As preposições acima soam utópicas para alguns, mas já são realidades para tantos outros, como eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Polícia Militar do Estado de São Paulo, gradualmente, caminha para a excelência adequada ao momento pós-moderno que nos encontramos em muitos aspectos para uma ação ostensiva e preventiva mais promissora, por meio das novas tecnologias, que são ferramentas imprescindíveis para a formação e atuação dos nossos agentes e devem estar presentes como ensinado pelo professor Romero.

Como mencionado, não se trata apenas de materiais tecnológicos propriamente dito, como as inserções de novas viaturas, armamentos, rádios, instalações modernas, etc. Mas sim de nova filosofia convergente aos direitos humanos e policiamento comunitário que o momento exige. Inclusive as bases da Polícia Militar do Estado do São Paulo são os Direitos Humanos, Gestão pela Qualidade e Polícia Comunitária.

Nesse sentido, grandes sociólogos propuseram, anteriormente, em séculos passados com conceitos diferentes, mas com bases muito similares.

Quando vejo pessoas afirmarem que não gosta do marxismo, do progressismo, da esquerda, desses jargões simplistas e desconexos, lembro-o de que somente há mulheres chefiando departamentos cheios de homens por conta das propostas sociológicas de homens como Marx, Durkheim, Weber e tantos outros semelhantes, em que pese, há evidentemente pontos cruciais que discordo totalmente desses autores e outros com esse viés progressista.

Pontofinalizando, *a Educação estando sempre no patamar que nunca deveria ter saído* é o sinal de que a ciência e a tecnologia podem ser instrumentos indispensáveis para a ótima ação ética educacional para o desenvolvimento policial-militar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Eder A. Castro; MOREIRA, Paulo C.; RAPOSO, D. M. S. P. **Fundamentos do Ensino Superior**. Brasília/DF, 2011.

CONSTITUCIONAL, da República Federativa do Brasil, de 1988.

ESTADUAL, Constituição, de 05 de outubro de 1989, (Última atualização: Emenda Constitucional nº 54, de 29/10/2024).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Traduzido por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEI Nº 13.005, de 25 junho de 2014.

LEI Complementar Nº 1.291, de 22 de julho de 2016 (última atualização: Decreto nº 69.058, de 14/11/2024).

NOTA de Instrução nº DEC-001/25/2020, da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

SAYERS, Dorothy. **As ferramentas perdidas da aprendizagem**. Tradução Eli Daniel, Felipe Sabino de Araújo Neto e Helder Nozima. Editora: Monergismo.

SILVA, Golias. **Sociologia organizacional**. Florianópolis: UFSC, 2010.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC/SP**, 2010.

TREVISAN, Tatiana Valéria. **Sociologia da Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

RELIGIÃO E GLOBALIZAÇÃO: SEUS EFEITOS PARA HUMANIDADE

Katja Leandra Cruz Santos Vieira¹

Resumo:

O presente artigo científico vem trazendo uma abordagem no que concerne a religião e a globalização. Diante desse novo tempo a religião tem mudado e muitas vezes incorporado algumas ideias da contemporaneidade. Somos a geração que está fazendo tecnologia e porque não dizer que escrevendo o futuro. Uma das características da globalização é a rapidez na transmissão de informações e isso é de forma muito nítida seja em qual parte do mundo você estiver. Precisamos entender esse contexto e de que forma a religião tem sido influenciada por esses fatores externos.

Palavras-chave: Religião. Globalização. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Em tempos pós moderno, temos percebido a velocidade que as informações tem sido passada a frente. Com o evento da globalização fronteiras têm sido quebradas e temos o mundo na palma da nossa mão. A atual geração tem enfrentado muitas ondas de informações e isso tem sido um fator muito forte para realizar mudanças estruturais em nossa sociedade. Essa geração imediatista e insaciável, sempre buscando o novo, o mais moderno, nessa corrida temos presenciado fatores positivos e também negativos. Dessa forma, temos percebido uma corrida muito veloz e uma busca incansável por essas novas tecnologias por parte de todas as pessoas independentemente de idade ou classe social. A lei dos produtos tecnológicos tem sido, ser sempre uma versão melhor do que ontem e isso tem sido propagado no mundo inteiro. Os celulares e smartphones mais modernos têm alcançado re-

¹ Graduada em Teologia, STBNB, (2005); Graduada em História, FINOM, (2012); Pós-Graduada em História da Cultura Afro Brasileira, FACE, (2013); Graduada em Serviço Social, Estácio de Sá, (2016); Pós-Graduada em Gestão de Pessoas, UCAM, (2014). Mestranda em Ciências da Educação, Desenvolvimento Humano e Religiosidade. FUST UNIVERSITY, (2024)

cordes de vendas no mundo inteiro e as pessoas tem procurado acesso rápido a informação e na palma das mãos. Nesse sentido a religião tem sido alvo de muitos olhares. Nesse novo contexto a globalização tem levado os olhares para a questão religiosa e suas funções junto à comunidade.

A relação entre religião e globalização constitui uma das temáticas mais efervescentes da atualidade. A globalização, pensada muitas vezes em termos puramente econômicos e políticos, tem implicações culturais importantíssimas e o estudo do fenômeno religioso tem sido um dos maiores contribuintes para a compreensão desta faceta do chamado “encolhimento do mundo”. Aliada ou adversária da globalização, a religião transforma e é transformada na era global. (Castro, 2017, p. 07).

Não podemos negar as mudanças que muitas denominações e igrejas tem sofrido ao longo dos anos. A importância de muitos ideais religiosos, tem sido substituído e isso de forma bem notória aos olhos de todos. A religião de forma bem nítida tem aberto espaço para as intervenções do estado, da política e ao mesmo tempo da própria sociedade a qual está inserida. A tão sonhada globalização vem trazendo consigo valores universais e consequentemente trazendo alinhado a isso uma gama de outros conhecimentos que lhes são próprios e levam consigo uma mensagem de modernização e mudança de paradigmas.

Às vezes se supõe que definir a religião como um gênero social é tratá-la como algo universal, como algo que aparece em toda cultura humana. É verdade que alguns estudiosos trataram a religião como pan-humana. Por exemplo, quando um estudioso define religião funcionalmente como as crenças e práticas que geram coesão social ou como aquelas que fornecem orientação na vida, então a religião nomeia uma característica inevitável da condição humana. A universalidade da religião que se encontra então não é uma descoberta, mas um produto de sua definição. No entanto,

um gênero social pode estar presente em mais de uma cultura sem estar presente em todas elas e, assim, pode-se definir religião, seja substantiva ou funcionalmente, de maneiras que não são universais. (Schilbrack; Cruz, 2002, p. 212).

A religião nesse sentido vem como algo que é próprio da essência do ser humano. Algo dentro dele o leva a buscar o contato com o ser Supremo e isso para muitos estudiosos pode ser caracterizado como necessidade e para outros como forma de oprimir e manter as civilizações debaixo do jugo que se deseja.

RELIGIÃO

A religião por muitos anos foi a essência maior e motivadora da Humanidade, nesse sentido a sua conceituação é muito importante a fim de entendermos de que forma os seres humanos se relacionam com seus deuses. Desde os tempos mais remotos, as pessoas buscavam seres poderosos, tidos como deuses ou super heróis, para que pudessem ser protegidos dos males e perigos que viessem contra suas casas e comunidades. Muitas dessas comunidades eram levadas a adorar e se relacionarem com uma certa divindade que pudesse lhes oferecer proteção.

O conceito religião não se referia originalmente a um *genus* social ou tipo cultural. Foi adaptado do termo latino *religio*, aproximadamente equivalente a “escrupulosidade”. *Religio* também se aproxima de “conscienciosidade”, “devoção” ou “obrigação sentida”, pois *religio* era um efeito de tabus, promessas, maldições ou transgressões, mesmo quando não relacionados aos deuses. Na antiguidade ocidental, e provavelmente em muitas ou na maioria das culturas, havia o reconhecimento de que algumas pessoas adoravam deuses diferentes com compromissos incompatíveis entre si e que estas pessoas constituíam gru-

pos sociais que poderiam ser rivais. Nesse contexto, às vezes se vê o uso de nobis religio para significar “nosso modo de culto”. (Schilbrack; Cruz, 2002, p. 208).

Essa ideia de relacionamento com um Deus, levava as comunidades a voltarem para cultivar e adorar em locais que segundo elas se tornavam sagrados e oferecidos para o seu Deus. Essa ideia de espaço e local específico tinha muita força para os chamados sacrifícios, cultos e rituais ao ser sagrado.

Se o sagrado é tão importante para a definição de religião e se dele deriva a estrutura social, é importante ressaltar que ele também exige um espaço especial para as práticas dos rituais religiosos, que têm o objetivo de pôr os homens em contato com a realidade transcendente. A noção de espaço sagrado, isto é, de lugares que estão apartados do mundo profano (entendendo por isso o mero mundo natural, físico) é bem delimitada em toda religião. O altar, o templo, o santuário, etc., tudo isso constitui o espaço sagrado. (Fernades, 2024, p. 01)

A religião é algo considerado desde muito tempo, algo inerente ao ser humano. As culturas ou civilizações, formaram-se em torno de um sistema religioso, as pessoas sempre buscaram dentro de si algumas respostas que de certa forma só encontraram em um Deus. É nessa relação com o ser divino.

Toda cultura ou civilização, sem exceção, desenvolveu um sistema religioso, fosse ele mais elementar, como as religiões dos povos nativos da América e da Oceania, fosse mais complexo, como as religiões abraâmicas (derivadas do patriarca Abraão) médio-orientais: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Após o advento das ciências humanas especializadas, como a antropologia, a sociologia, a história e a psicologia, muitos investigadores vêm tentando explicar o fenômeno religioso e, grosso

modo, definir o que é a religião. (Fernades, 2024, p. 01).

A importância de estudarmos a religião e sua influência na vida da humanidade nos leva a conhecer aquilo que somos e o que nossos antepassados foram ao longo dos anos. Além das questões de cunho social, as pessoas sempre levavam mais a sério esse fator de busca pelo divino. Essa ideia de ligar-se a Deus é o que dá sentido literal a palavra religião, derivada do latim *religare*, significa religar, voltar a ligar a Deus ao ser Divino.

Esboçar uma concepção de “religião” não é uma tarefa fácil. Afinal, seja em termos históricos-etimológicos, seja em termos de teorização contemporânea, não há unanimidade ou inequívoca universalidade, acerca daquilo que se quer dizer como “religião”. Entenderei “religião” como dizendo respeito a um aspecto de vida ou a uma experiência humana aparentemente universal, em que, de forma simples e básica, insere-se a ideia, presente na etimologia da palavra de “unir-se” ou “ligar-se” a Deus “novamente”, onde o “novamente” pode fazer mais ou menos sentido, dependendo de que forma histórica de religião esteja partindo. (Pich, 2013, p.143).

Nessa concepção podemos entender o ser humano como alguém que possui uma essência voltada para Deus. No contexto do Cristianismo, voltar-se para Deus significa estar sempre ligado e em adoração a Ele. Sendo assim, Jesus é aquele que faz essa ligação entre o homem e Deus.

GLOBALIZAÇÃO

A Globalização é um termo que foi dado a essa integração do espaço mundial diante os avanços técnicos nos contextos da comunicação e dos transportes. Esse processo se fortaleceu com o advento da Terceira Revolução Industrial, onde foram observados um grande

aumento nos fluxos internacionais de capitais, mercadorias, informações e pessoas em todas as partes do mundo. Com o fortalecimento do capitalismo, muitas transformações na economia mundial foram observadas. Contudo, esse aumento de riqueza e habilidade em receber essas informações, algumas regiões detentoras de maior capital expandiram mais do que outras. Fatores como esse, tem influenciado de forma concreta a religião. As pessoas se voltaram mais para si mesmas e seus próprios interesses.

A relação entre religião e globalização constitui uma das temáticas mais efervescentes da atualidade. A globalização, pensada muitas vezes em termos puramente econômicos e políticos, tem implicações culturais importantíssimas e o estudo do fenômeno religioso tem sido um dos maiores contribuintes para a compreensão desta faceta do chamado “encolhimento do mundo”. Aliada ou adversária da globalização, a religião transforma e é transformada na era global. Religiões valem-se da porosidade das fronteiras do Estado-nação para alimentar, em uma escala jamais vista, identidades coletivas transnacionais. (De Castro, 2014, p. 07).

De forma gradual, o mundo tem se transformado e todo sistema econômico internacional se aperfeiçoado com o propósito de servir a esse novo sistema capitalista. A globalização veio com formato de alinhar interesses exclusivamente financeiros e isso tem beneficiado de forma mais ampla as grandes nações, aquelas que possuem meios de sustentar-se frente as barreiras que são colocadas no decorrer do processo. Desde o início do capitalismo, às grandes navegações, o mundo enfrentou grandes e profundas mudanças tanto de cunho financeiro quanto estrutural, barreiras foram quebradas por meio dos avanços tecnológicos e com o estabelecimento de novos caminhos comerciais, os países começaram a produzir mais, a fim de corresponder as intenções de consumo das pessoas ao redor do mundo.

A propagação das informações e do conhecimento atingiu, no atual período técnico, uma

escala sem precedentes na história, o que pode ser considerado um dos aspectos positivos da globalização. Com a ideia de superação das barreiras físicas alcançada pelos novos meios de comunicação e de transporte, é possível ter conhecimento em tempo real do que acontece em outros territórios localizados a centenas de milhares de quilômetros, bem como estabelecer canais de contato com pessoas em todos os lugares do mundo. (Guitarrara, 2024, p.05).

Nesse contato com novas culturas, o mundo passou por uma fase de “encolhimento”, como descrito por estudiosos do assunto, pois as nossas fronteiras passaram a interagir com o resto do mundo, de forma mais dinâmica. As notícias, o entretenimento, entre outras coisas produzidas por um país, no atual momento em que vivemos, a globalização tomou ainda mais características contemporâneas, onde as leis são regidas por quem possui maior poder aquisitivo e consequentemente podem comandar e centralizar as regras, tudo isso se deve a uma nova tecnologia que levou o mundo a cada vez mais modernizar-se a fim de concorrerem entre si.

A globalização, reduzindo as distâncias espaço-temporais, produz o avizinhamento dos grupos humanos, forçando-os a interações e intercâmbios culturais inegavelmente destracionalizantes. O pluralismo cultural acentuado, decorrente dessa situação, favorece, por sua vez, a autonomia dos indivíduos que necessitam, frequentemente, posicionar-se em relação a muitos itens identitários (estéticos, religiosos, políticos etc.) disponibilizados através dessa pluralização. Em função disso, instituições e indivíduos que celebram os vínculos com tradições fortes, como as religiões, passam a ter que administrar “reflexivamente”, o tempo inteiro, o conjunto de sinais diacríticos que compõem suas identidades. Passemos agora, a uma análise mais focalizada da questão identitária por trás dessa des-

tradicionalização operada pela globalização. (Jungblut, 2020, p.425).

A globalização reduziu fronteiras e ao mesmo tempo aumentou a concorrência entre os países, pois cada um passou a uma busca desenfreada de novos consumidores. Nossa geração está cada vez mais consumista e tem se pregado que as pessoas precisam sempre de muito mais e quando conquistam algo, logo surge algo que lhe é imposto mais uma vez como necessidade e na verdade todo esse sistema alimenta o Capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo religioso a globalização veio com o propósito de descentralizar a questão religiosa e colocar pressão para que as instituições perdessem seu lugar, abrindo porta para uma espiritualidade secular, onde os grandes líderes espirituais estão do outro da tela e muitas pessoas estão aderindo a esse tipo de culto, onde eu não tenho que dar satisfação a uma instituição e a minha oferta vale mais do que a minha adoração a Deus. Os chamados “desigrejados” agora estão em toda parte do mundo e as igrejas e templos cada vez mais perdendo seu espaço e sua importância na vida das pessoas. Dando lugar a um sincretismo religioso fortalecido por essa ideia de mundo sem fronteiras e totalmente globalizado, onde não há mais espaço para as religiões agirem de forma centralizada.

Percebe-se, ao final, que a globalização, atuando como força destracionalizante, destrava as amarras que tornam os indivíduos demasiadamente atrelados a identidades bancadas por tradições fortes como, muito visivelmente, ocorre no campo religioso. Como consequência disso, tanto aquelas religiões institucionalizadas, que são bancadas por tradições fortes, como as novas modalidades religiosas contemporâneas, menos tradicionalmente “profundas”, mas com algum grau de institucionalização, ao se deparem com esse indivíduo autonomizado em relação à

tradição, necessitam operar processos de reflexividade institucional, necessitam reposicionarem-se identitariamente o tempo todo. (Jungblut, 2020, p.424).

Com essa perda da institucionalização dos templos, igrejas e santuários, ocorre um esfacelamento dos laços comunitários, em que a união e o amor ao próximo ficam cada vez mais distante. Com a valorização da teologia da prosperidade a religião passa a ser considerado um produto de mercado, onde o discurso é voltado para a valorização daquilo que eu desejo alcançar.

Dessa maneira entendemos que o processo de globalização atingiu todas as pessoas em quais quer ambiente social, cultural ou religioso que ela esteja, os efeitos que essas mudanças trouxeram para a nossa vida foram de modo impactante e notável aos nossos olhos, ao mesmo tempo transformaram a visão global das pessoas, levando todas as esferas e contextos sociais a olhares bem mais exigente e apurado.

Contudo, podemos considerar dentro dessa visão global, que nesse novo momento da Humanidade, as pessoas estão cada vez mais voltadas para si, esquecendo-se do seu próximo e apenas buscando seus propósitos individuais, considerando em segundo plano a busca e o contato com o ser divino, ou seja, com Deus. Precisamos entender que esse retorno ao ser Supremo é algo necessário para uma vida e existência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERKHOF, Louis. **Teologia Sistemática**. Cultura Cristã, 1949.

CHEUNG, Vicent. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Edição do autor, 2003.

DE CASTRO, Cristina Maria. Apresentação do Dossiê. **Estudos de religião**, v. 28, n. 2, p. 7-10, 2014.

ERICKSON, Millard J. **Introdução a Teologia Sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

FERNANDES, Cláudio. **“Religião”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/religiao>. Acesso em 19 de julho de 2024.

GEISLER, Norman. **Teologia Sistemática**: Introdução a Teologia. Rio de Janeiro: CPAD, 2010.

GUITARRARA, Paloma. **“Globalização: o que é, causas, características, efeitos”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/geografia/globalizacao.htm>. Acesso em 20 de julho de 2024.

HODGE, Charles. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Hagnos, 2001.

JUNGBLUT, Airton Luiz. Globalização e religião: Efeitos do pluralismo global no campo religioso contemporâneo. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 419-436, 2020.

LANGSTON, A. B. **Esboço de Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: Juerp, 1999.

MYATT, Alan; ... [et al.]. **Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: Edição dos autores, 2002.

MCGRATH, Alister E. **Teologia sistemática, histórica e filosófica**. São Paulo: Shedd Publicações, 2010.

PICH, Roberto Hofmeister. **Religião como forma de conhecimento**. JOÃO DÉCIO PASSOS, FU (. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

SCHILBRACK, Kevin; CRUZ, Eduardo R. O conceito de religião. REVER: **Revista de Estudos da Religião**, v. 22, n. 2, p. 207-236, 2022.

SERVIÇO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ATEMPORAL

Deysianne Myrelle dos Santos Baier¹

Resumo:

Esta pesquisa explora a atuação do assistente social na proteção dos direitos humanos no ambiente escolar, enfatizando a relevância desse profissional na defesa dos direitos de crianças, adolescentes, familiares e colaboradores. A análise é especialmente pertinente diante da escassez de assistentes sociais nas instituições de Educação Básica. Enfocando a educação como um direito fundamental, o estudo se propõe a investigar: Como os direitos humanos são promovidos nas escolas pelo assistente social? Quais práticas são realizadas para garantir a justiça social? Para isso, serão empregadas metodologias qualitativas, bibliográficas e documentais. A expectativa é que a pesquisa amplie a compreensão sobre o papel social nos espaços educacionais, contribuindo para a redução das desigualdades e a promoção da integralidade no ambiente escolar. Dessa forma, busca-se não apenas destacar a importância do assistente social, mas também fomentar um olhar crítico e transformador sobre a realidade educacional.

Palavras-chave: Escola. Assistente Social. Direitos Humanos. Justiça Social.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar enfrenta hoje novos desafios que impactam diretamente a vida acadêmica dos estudantes, como questões de saúde mental, violência e desafios familiares, que exigem uma abordagem além do ensino tradicional. Estes fatores geram a necessidade de uma análise crítica sobre como a educação pode ser aprimorada para lidar com tais adversidades. Além disso, a escola desempenha um papel social essencial, ao potencializar vínculos sociais, desenvolver habilidades físicas e cognitivas e formar o aluno como um agente social. Contudo, existem obstáculos diários e negações do direito à educação que aumentam a probabilidade de os jovens não darem continuidade

1 Graduada do Curso de Serviço Social. E-mail: deyseebaier@gmail.com

aos estudos, tornando ainda mais urgente a adaptação da educação aos novos desafios sociais e individuais enfrentados pelos estudantes.

Este estudo busca compreender como a presença de assistentes sociais nas escolas pode fortalecer o acesso aos Direitos Humanos, promovendo uma educação inclusiva e emancipatória. Essa análise é motivada pelo aumento significativo na evasão escolar e dos desafios sociais que abarcam o dia a dia da comunidade educativa. Souza (2024) enfatiza que o direito à educação vai além da sala de aula, devendo envolver a proteção contra a violência, o incentivo à saúde mental e a criação de uma rede de apoio para ajudar os estudantes a enfrentarem os desafios da vida cotidiana.

Esses profissionais desempenham um papel vital não apenas na assistência imediata, mas também na identificação de vulnerabilidades, mediação de conflitos e promoção da participação da comunidade escolar. A ausência de assistente social nas escolas pode resultar em desafios significativos, afetando o ambiente escolar quanto o desempenho acadêmico dos alunos. A falta de um assistente social limita a capacidade das escolas de estabelecer conexão com a comunidade e acessar serviços essenciais, dificultando o suporte necessário para alunos e suas famílias.

Para esta abordagem, inserida no âmbito do Serviço Social a metodologia para este estudo foi desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, mediante pesquisas bibliográficas. A fundamentação teórica baseou-se em obras de autores como Yolanda Guerra, Marilda Iamamoto, Paulo Freire, Paulo Rosas, Micheli Klauberg Faustino, José Damião Trindade, Benigno Nunes Novo, além de cartilhas de capacitação do Conselho Federal do Serviço Social e trabalhos científicos disponíveis online. A pesquisa documental foi elaborada levando em conta a Constituição Federal de 1988, a Lei 8.662/93, que regula a profissão do Serviço Social, a Lei 13.935/19 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como a Resolução nº 217 de 1948 do Poder Executivo Federal.

Complementarmente, a construção da pesquisa se fundamentou na minha experiência prática na área de atuação, o que proporcionou uma perspectiva rica e contextualizada sobre os desafios e oportunidades do Serviço Social, assegurando que a análise refletisse não apenas a teoria, mas também a realidade vivenciada no cotidiano profissional. Que objetiva ressaltar a importância desses profissionais

na Educação Básica, promovendo uma política educacional justa e acessível. A presença de Assistentes Sociais é crucial para identificar vulnerabilidades, mediar conflitos e fomentar a participação da comunidade escolar, garantindo um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Embora a Lei 13.935/2019 que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de Educação Básica, tenham sido um avanço significativo, ainda há barreiras para serem superadas para sua implementação plena, limitando o apoio necessário aos alunos e comprometendo a qualidade do ensino. Considerando esta pesquisa que visa contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais integradas e eficazes, que garantam a todos os alunos a oportunidade de se desenvolver integralmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve Contextualização acerca dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um conjunto de normas que visam garantir, aos seres humanos, condições dignas de vida e liberdade básica. Essas garantias nascem com a vida humana, objetivando uma vida sem qualquer tipo de discriminação, respeitada segundo as próprias liberdades (NOVO; SANTOS, 2021). Segundo Freire (2021, p. 25) “os direitos humanos são fruto de um processo histórico de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todos e todas.”

Na perspectiva de sujeitos detentores de direitos, perante as leis, todos são iguais, possibilitando, desse modo, a inviabilização dos direitos. Na visão do estado, os direitos reestabelecem a harmonia social, promovem o bem-estar de todos, erradicam a pobreza e a marginalização e constituem uma sociedade mais justa (Constituição Federal, 1988).

Segundo Trindade (2012), desde que os revolucionários franceses, a partir de 1789, proclamaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a ideia de “direitos humanos” ganhou visibilidade, a ponto de hoje ser considerada unanimidade mundial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela ONU (Organização Nacional das Nações Unidas), considera o comprometimento dos estados membros em promover e defender os direitos humanos que estão distribuídos em 30 artigos aprovados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Destacando alguns direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se elencar: o direito à vida; à liberdade; a segurança; ao trabalho; a expressão de liberdade; a igualdade perante a lei e a educação (Resolução 1948 A (III) de 10 de dezembro de 1948).

O marco mais importante na história é quando os estados tomam consciência das barbaridades cometidas na 2ª Guerra Mundial, levando-os a criar a ONU e a assinar, em 1945, a Carta das Nações Unidas em prol da solidariedade entre as nações e a preservação da vida humana. Assim sendo, é fundamental compreender que os Direitos Humanos se referem aos processos de emancipação política em diferentes conjunturas sócio-históricas (SANTOS, 2017). No Brasil, o marco mais evidente dos Direitos Humanos é a Constituição de 1988. A evolução dos Direitos Humanos, portanto, se dá ao longo da história, através de diversas constituições brasileiras, em que se destacam três gerações, construídas por meio de diversos contextos históricos que se adequava as necessidades de cada época (SOUZA, 2024).

Freire afirma (2021) que é necessária a formação de sujeitos críticos quanto aos seus direitos, ampliando a capacidade deles de decidir sobre assuntos que lhe dizem respeito para a construção de sociedades democráticas e humanizadas, visto que o estado é o principal transgressor na violação dos Direitos Humanos.

1.2 O Serviço Social e os Direitos Humanos

A profissão “Assistente Social”, no Brasil, tem cerca de 88 anos de caminhada; uma história de lutas, rupturas e construções. Seu objeto de trabalho é o enfrentamento das múltiplas facetas da questão social na perspectiva de construir uma ordem societária mais justa e garantidora de direitos universais. É uma profissão que possui um projeto profissional hegemônico, de caráter interventivo, crítico e sociopolítico. A Lei 8662/93, o código de Ética Profissional de 1993 e

as Diretrizes Curriculares consolidam o projeto ético-político da profissão (CRESS, 2020).

A Lei 8662, de 7 de junho de 1993, define em seus artigos 4º e 5º, respectivamente, as competências e atribuições privativas do assistente social, assim como legitima os órgãos do Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional do Serviço Social (CRESS) a defender e disciplinar a categoria. São competências dos assistentes, elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais; encaminhar demandas a rede socioassistencial; prestar orientação social a indivíduos e/ou grupos de diferentes segmentos na defesa de seus direitos; gerir benefícios e serviços sociais; elaborar, implementar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e realizar estudos socioeconômicos.

As atribuições privativas são exclusivas dos assistentes sociais, não podendo ser consideradas como instrumentos, mas sim prerrogativas. Conforme atenta Iamamoto (2012, p. 37), no sentido etimológico, a competência diz respeito à capacidade de apreciar, decidir ou fazer alguma coisa, enquanto a atribuição é uma prerrogativa, privilégio, direito e poder de realizar algo. A Lei 8666/ 93 dispõe sobre atribuições exclusivas da categoria: coordenar cursos; perícias; laudos; pareceres; supervisão de estágio; ministrar aulas e equipes em matéria de serviço social.

Na trajetória de renovação do Serviço Social no Brasil, mediante avanços políticos e teóricos que fundamentavam o fazer profissional, há uma aproximação dos Direitos Humanos com o Serviço Social, surgindo a necessidade de estudos e debates que fizessem as duas vertentes caminhar na mesma direção social acerca da materialização de direitos, priorizando a interlocução com as lutas sociais e seus sujeitos políticos. Essa sintonia permitiu o entendimento das inúmeras formas de violações de direitos, presentes na sociedade e que se particularizam no trabalho do Serviço Social (SANTOS, 2017).

O documento “Bandeiras de Luta”, aprovado em 2015, no 44º Encontro Nacional CFESS-CRESS, no Rio de Janeiro, traz a pauta política do Serviço Social, que abrange a defesa de três eixos: a defesa da profissão, dos direitos humanos e da seguridade social, afirmando o compromisso da categoria com a garantia inalienável dos Direitos Humanos (CFESS-CRESS, 2015).

A materialização dos Direitos Humanos ganha força a partir do Código de Ética de 1993, quando os/as usuários são reconhecidos como sujeitos de direitos, havendo uma maior valorização nas lutas em defesa das políticas sociais. Ainda, passa a analisar essas questões sob a perspectiva das competências e atribuições dos assistentes sociais (SANTOS, 2017). Desse modo, como afirma o Código de Ética (1993, p. 14) sobre suas atuais alterações, “as mudanças aqui expressas são resultado de discussões no âmbito do Conjunto CFESS/ CRESS, em especial na temática da Ética e dos Direitos Humanos”.

O entendimento da emancipação humana como projeto societário e o zelo pela dignidade fazem parte do compromisso ético do serviço social, assim como assevera o Código de Ética (1993) nos seus 11 princípios fundamentais de reconhecimento da liberdade como valor ético central; defesa intransigente dos direitos humanos; ampliação da cidadania e defesa da democracia; posicionamento em favor da equidade e luta na eliminação de todas as formas de preconceito.

Nesse contexto, o assistente social, através do seu trabalho, desempenha um papel importante na disseminação do pensamento crítico, favorecendo a reflexão e análise da realidade social, dos movimentos sociais, no modo de entender as expressões da questão social, os direitos humanos, as violações de direitos e a diversidade humana, numa perspectiva de totalidade. Ainda, propõe a construção de possibilidades concretas na defesa dos direitos humanos (SANTOS, 2017).

Sobre a atuação desse profissional nas formulações de estratégias para os enfrentamentos das mazelas sociais, o Conselho Federal de Serviço Social (2012, p. 31) afirma, que os desafios presentes no campo de atuação exigem do profissional o domínio de informações, para identificação dos instrumentos a serem acionados e requer habilidades técnico-operacionais, que permitam um profícuo diálogo com diferentes segmentos sociais.

1.3 Política de Educação e o Serviço Social: a concepção de educação que orienta a atuação dos assistentes sociais

Educação e Serviço Social são, sem dúvidas, dois “eixos” que devem caminhar de forma conjunta, integrada. A respeito disso, como grande exemplo de estudioso interessado nessa integração, temos

Paulo Freire, autor e patrono de uma educação humanizada, que contribuiu com suas ideias, suas construções filosóficas e pedagógicas na defesa de uma educação como ferramenta de emancipação individual e social. Uma de suas experiências significativas para construção de seus pensamentos foram as consideráveis atuações na escola de Serviço Social de Pernambuco. Em sua prática na cidade de São Paulo, em 1989, ficou à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no intuito de reconstruir o trabalho ético-político-educacional voltado para os Direitos Humanos (Rosas, 2004).

Desse modo, a concepção de educação envolve não apenas o domínio de conteúdos formativos e habilidades cognitivas, mas a construção de um conjunto de valores e práticas sociais visando a diversidade humana e os direitos humanos. A educação tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, marcada pelas lutas sociais tendo a instituição educacional um espaço de objetivação, mas que não deve se limitar sua totalidade. Assim sendo, a vinculação do Serviço social com a educação foi sendo moldada desde os primórdios da profissão (CFESS, 2014).

Entender a educação como uma prática social, na qual seus profissionais são tidos como trabalhadores que tem a mudança como um domínio da atuação na estrutura social, significa que compreender que a tarefa principal deles é ser sujeitos de transformação social. Paralelamente, o assistente social que opta pela mudança tem seu esforço no caráter humanista desmistificando o mundo e a realidade (FREIRE, 2022).

A política de educação, segundo Almeida (2011), surge depois de um longo processo histórico, de lutas políticas das classes trabalhadoras no interesse aos seus processos de formação e reconhecimento dos seus direitos sociais. O estado então cria a política pública de educação vista como estratégia de intervenção ao acirramento da questão social.

Como forma de reconhecer a cidadania e ampliar os direitos sociais e humanos, a educação deve ser compreendida como um meio constitutivo de amplos processos de formação de autoconsciência que busca superar as mazelas sociais. Tavares (2023) destaca que a educação deve ser compreendida não apenas como um processo de transmissão de conteúdo, mas também como um espaço de acolhimento,

onde é necessário considerar questões como saúde mental e desafios familiares, integrando-as à prática pedagógica.

A educação é um direito humano universal garantido por lei como um direito social. A política pública de educação assim é uma medida governamental criada para garantir o direito previsto na Constituição Federal de 1988, educação essa que está vinculada ao projeto ético-político do serviço social. O trabalho do assistente social no âmbito educacional não se limita aos atendimentos individuais ou ao segmento estudantil, uma vez que engloba toda comunidade educativa, como gestores, familiares, colaboradores, comunidade, as instâncias de controle social e movimentos sociais e rede de serviços socioassistencial (CFESS, 2014).

Na construção de um projeto societário emancipador, Freire (2021) afirma que é necessária a gestão democrática da educação por meio da autonomia dos sujeitos sociais e descentralização das escolas numa perspectiva de respeito e promoção dos direitos humanos.

1.4 A questão social na escola: uma relação com o fazer profissional do assistente social na materialização dos direitos humanos

As desigualdades e as injustiças sociais têm repercutido de forma impactante nas escolas. Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (2012), a questão social expressa uma realidade que se materializa na vida dos indivíduos. É indissociável da organização da sociedade capitalista, ou seja, é a forma desigual de repartição das riquezas produzidas na sociedade. Em contrapartida, expande e aprofunda as relações de desigualdades, miséria e pobreza. O conjunto de desigualdades e violações dos direitos humanos, como desigualdade de renda, precarização da educação, evasão escolar, abuso sexual, racismo, homofobia, bullying, violência doméstica e intrafamiliar, intolerância religiosa, dentre outras, são expressões das questões sociais.

O enfrentamento da questão social se dá com a defesa e consolidação dos direitos sociais. O acesso desses direitos sociais acontece por meio das políticas sociais. Os assistentes sociais são então identificados como executores da política pública e solucionadores das expressões da questão social. Na escola, pode-se atribuir essas qua-

lificações para concretizar os direitos previstos nas políticas sociais e erradicar as inúmeras expressões sociais (CFESS, 2014).

Pereira (2022) argumenta que a escola tem a responsabilidade de ser um espaço de desenvolvimento cognitivo, mas também de fortalecimento dos vínculos sociais e do bem-estar emocional dos estudantes, pois a ausência desses elementos pode prejudicar o futuro acadêmico e social dos jovens. O profissional de serviço social possui, no seu projeto ético-político, características de uma consciência crítica. Segundo Freire (2022), são características desse modelo de consciência, o entendimento que a realidade é mutável. Apenas as aparências não são essenciais, buscando a análise do problema a fim de livrar-se do preconceito: tanto na análise quanto nas respostas, a postura deve ser investigativa e indagadora, por meio do diálogo.

Os assistentes sociais na escola utilizam de suas atribuições e competências para intervir nas questões sociais apresentadas no contexto escolar, além de poder atuar junto aos conselhos, formulando políticas públicas para crianças, jovens, idosos e pessoas portadoras de necessidade especiais (Conselho Federal de Serviço Social, 2012). Sobre a capacidade de entendimento dos instrumentos técnicos-operativos do assistente social, Yolanda Guerra (2017) elenca, como instrumentos de trabalho, a observação, as entrevistas, a visita domiciliar na prerrogativa de afirmação de direitos e os encaminhamentos. São esses elementos que direcionam e efetivam as ações desses profissionais nos conjuntos das relações sociais.

Segundo Brites (2017), é desafiador para o projeto hegemônico do Serviço Social brasileiro a precarização das condições do ensino, que envolve a precarização do trabalho docente, para assegurar uma formação consistente e qualificada, que objetiva formar sujeitos com perfil intelectual comprometido e competente. Outra questão desafiadora é a falta de visibilidade e efetividade da Lei 13.935, sancionada em 11 dezembro de 2019, que determina aos sistemas educacionais da Educação Básica a adoção de medidas para inserir equipes multiprofissionais formadas por Assistentes Sociais e Psicólogos na prestação de serviços nas escolas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com articulação a comunidade escolar e atuar nas relações sociais e institucionais.

No âmbito escolar, no sentido de trabalhar na totalidade, o assistente social intervirá com alunos, familiares e comunidade educa-

tiva, rompendo com a ideia de que a educação se restringe apenas a escolarização. São funções desse profissional na escola: contribuir no processo educativo, dar suporte a equipe gestora, erradicar os meios que levam à evasão escolar, criar projetos e programas de prevenção das violências, realizar visitas domiciliares para conhecimento da realidade sociofamiliar do educandos, articular com a rede socioassistencial nos encaminhamentos, desenvolver um trabalho articulado com a equipe pedagógica, desenvolver trabalhos preventivos com educandos e familiares, trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades especiais, contribuir para garantir a universalização dos direitos (FAUSTINO *apud* SOUZA, 2008).

O plano de trabalho desta categoria objetiva a defesa intransigente dos direitos humanos. Nesse sentido, o Conselho Federal de Serviço Social (2012) versa, como objetivo: o resgate da cidadania; socialização de informações; prestação de assistência aos usuários e à comunidade e a humanização do atendimento.

O alcance desses objetivos se dá por meio da materialização do trabalho do serviço social no contexto educacional, tornando esse elo primordial na defesa dos direitos humanos e alcance da justiça social. Sobre isso, Paulo Freire (2021, p. 15) assegura que dignificar as gentes, as pessoas, é assim, a substantividade dos direitos humanos. São os direitos humanos garantidos e postos em prática que possibilitam que Seres Menos se façam, por direito ontológico, Seres Mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um mundo contraditório. Embora tenhamos avançado no reconhecimento de direitos, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988, o próprio Estado, que deveria protegê-los, se torna o maior violador desses direitos. Nesse contexto, a realidade de grande parte da população é marcada por profundas desigualdades sociais, como a precarização da saúde, da educação, o desemprego, a fome e a pobreza.

Diante desse cenário, a pesquisa destaca os desafios enfrentados no campo da educação, especialmente no que se refere às múltiplas expressões da questão social e à precarização do ensino. Entendemos a escola como um espaço de trabalho educativo e social, um

campo de possibilidades para a proteção social. A educação, que utiliza metodologias ativas, exige inovação, ampliação do conhecimento e a inclusão de novos profissionais, além da adaptação das práticas educativas às novas realidades.

No âmbito da atuação do assistente social, a questão social se revela em múltiplas expressões, como bullying, violência, preconceito, vulnerabilidades sociais, evasão escolar, indisciplina e comportamentos agressivos. Isso ressalta a necessidade de um profissional capacitado, que possua competências teórico-metodológicas e técnicas-operativas para lidar com essas situações, visando reduzir seus impactos na vida escolar e social.

A escola é um ambiente de diversidade cultural, onde se manifestam expressões da questão social e identidades étnico-raciais. Nesse espaço, onde passamos a maior parte do tempo, educandos, colaboradores e familiares compartilham experiências e aprendizados. Isso proporciona aos assistentes sociais a oportunidade de compreender e acompanhar a realidade social desses indivíduos de forma sistemática, superando a abordagem pontual. A partir desta pesquisa, conclui-se que a inserção do assistente social no ambiente escolar é imprescindível. Sua atuação multidisciplinar pode contribuir significativamente para a garantia de direitos e para a construção de um projeto educacional emancipador.

A importância do instrumento técnico na prática do assistente social vai além de um mero objeto; ele é a materialização do trabalho profissional, que se fundamenta na totalidade do outro. Isso inclui técnicas de escuta qualificada, comunicação humanizada, acolhimento e mediação de conflitos, assim como a valorização do lugar de fala das famílias. É fundamental investigar a raiz das questões sociais, mobilizando equipes e desenvolvendo estratégias de solução. O olhar do assistente social deve se voltar para além dos muros da escola, compreendendo a realidade mais ampla que envolve os educandos.

Além disso, o assistente social deve participar ativamente de reuniões de classe e na formulação do projeto político-pedagógico, assim como mapear a instituição com dados qualitativos e quantitativos, observando a realidade do educando de forma holística.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca contribuir para a construção de um modelo de educação emancipadora, promovendo melhorias no contexto escolar, especialmente na educação básica. A adoção

de práticas inovadoras fortalecerá a garantia de direitos e uma educação de qualidade. É fundamental valorizar esses profissionais, que dedicam suas vidas a promover um desenvolvimento justo e respeitoso, lutando pela dignidade e pelos direitos humanos. Valorizemos, portanto, os verdadeiros defensores dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje a inserção dos assistentes sociais**. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação, Brasília. CFESS. 2011.

Assembleia Geral da ONU (1948). “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” (217 [III] A). Paris.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Regulamentação da profissão de assistente social. 4. ed. Brasília: **Conselho Federal de Serviço Social**, 1993.

BRASIL, Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, sessão 1, p. 7, 2019. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp> > Acesso em 15 de jan. 2024.

BRITES, Cristina. **Ética em Movimento**. Curso de capacitação para agentes multiplicadores. 5 ed. Brasília. Conselho Federal de Serviço Social. 2017.

CFESS; CRESS. **Sou Assistente Social e aqui estão minhas bandeiras de lutas**. 2015. Disponível em: < <https://www.cfess.org.br/arquivos/FolderBandeiradeLutas-Livreto.pdf> >. Acesso em: 6 jan. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília. 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições Privativas do/a Assistente Social**: em questão. 1 ed. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília. 2014.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS). **Sobre a Profissão**. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: < https://www.google.com/search?q=referencia+na+abnt+de+uma+pagina+na+internet&source=lmns&bih=607&biw=1024&prmd=ivsnbmt-z&rlz=1C1GCEU_pt=-BRB891RB891R&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewj6r-u53ZmEAXUpDbkGHfq8A-4Q0pQJKAB6BAGBEAI >. Acesso em: 7 de jan. 2024.

FAUSTINO, M. K. **O Assistente Social no espaço escolar**: os desafios postos ao serviço social do colégio marista: Demandas e respostas da profissão. Novas Edições Acadêmicas.168p. E-book Kindle.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48 ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra. 2022.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. 4 ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra. 2021.

GUERRA, Yolanda; BACKX, Sheila; SANTOS, Cláudia Mônica dos. **A Dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 3 ed. São Paulo. Cortez Editora. 2017.183 p.

IAMAMOTO, Marilda. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 3.ed. São Paulo. Cortez. 1995.

NOVO, N. BENIGNO; SANTOS, C. BRUNO. **O que são Direitos Humanos?** 2021.134p. E-book Kindle.

PEREIRA, João. **O papel da escola no desenvolvimento social e emocional dos estudantes**. 2022.

ROSAS, Paulo. **Fontes do Pensamento de Paulo Freire**: coleção Paulo Rosas. Recife. Editora Universitária da UFPE. 2004.

SANTOS, S. M. de M. dos. **Ética em Movimento**: curso de capacitação para agentes multiplicadores. 5. ed. Brasília. CFESS. 2017.

SOUZA, Isabela. **A evolução dos Direitos Humanos no Brasil**. Politize. 2024. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/direitos-humanos-no-brasil/>>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SOUZA, Luciana. **A educação além da sala de aula**: desafios e redes de apoio na formação dos jovens. 2024.

TAVARES, Maria. **A educação como espaço de acolhimento e superação: uma análise dos desafios contemporâneos**. 2023.

TRINDADE, J. Damião de L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2012. 3. ed. 196 p.

O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL PÓS-MODERNO: AS IDEOLOGIAS, O ESTADO E A INCLUSÃO

Robson Leandro de Magalhães Gomes¹

Resumo:

Objetivamente, friso que o presente artigo possui a proposta de proporcionar ao leitor a possibilidade de repensar a inclusão social na educação no atual contexto da República Federativa do Brasil. No entanto, isso somente ocorrerá sob uma base forte de senso crítico direcionada a tríade “As ideologias, o Estado e o sentido real da inclusão”, portanto, objeto de diálogo neste projeto. Nesse sentido, destaco que as nossas lentes devem perceber como as ideologias têm preponderado o contexto socioeducacional no Brasil, por vezes, com a contribuição estatal. Soa estranho tal premissa, entretanto, esse axioma é possível constatar no atual cenário. Outrossim, deparo-me com discursos desprovidos de aplicabilidade quando se trata da sociedade e educação, por causa disso temos números assustadores acerca de alfabetização e iletramento. Algumas perguntas surgem e nortearam o presente projeto. Primeiro, quais são os pontos que devem ser repensados? Quais discursos devem ser abandonados? Quais aplicabilidades devem ser ressignificadas? Como incluir pessoas e quem são as pessoas que devem ser incluídas? E por fim, quais as possíveis novas metodologias que devem ser implementadas? Pensaremos, consequentemente, nessa congruência trinitária e, sinceramente, espero que seja de real importância o presente artigo para nós peças imprescindíveis para a Democracia inclusiva brasileira.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Preliminarmente, friso que a inclusão social em especial na educação perpassa por quatro pontos que são imprescindíveis destacar nesse momento. Primeiro, os pressupostos. *Eles* são responsáveis em conduzir a cosmovisão ou individual ou de grupos.

¹ Graduando(a) do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade. E-mail robsonmg700@gmail.com.

A predisposição ideológica tem uma ávida ação em afirmar que a educação possui problemas significativos por causa ou da influência social proposta de Freire ou da dimensão econômica proposta de Taylor. Porém, esse debate deve ser expandido para alcançarmos um diálogo mais equilibrado e, conseqüentemente, resultados de fato aplicáveis.

Segundo, o abandono deliberado das muitas culturas existentes, especificamente, no Brasil. Nos 26 Estados somado ao Distrito Federal há inúmeros contextos culturais por conta do acultramento que ocorreu com as imigrações europeias. A modelagem cultural das regiões é tangível e visível até o presente momento.

Não podemos pensar que as pessoas das regiões mais afastadas do País como as do Norte e Nordeste são *igualmente iguais*² as pessoas que se encontram no Sul e Sudeste. Deve haver, portanto, uma sensibilidade pública para moldar a educação pedagógica, conforme os diversos contextos. A me ver, a padronização promovida pelo Ministério da Educação e Cultura se trata, no mínimo, de um grande equívoco.

Terceiro, a existência da desigualdade social. A desigualdade social desagua na educação e, os níveis econômicos distintos na educação no Brasil promovem a distância intelectual, profissional e sobretudo a humana.

Infelizmente, no Brasil não são poucas as crianças, adolescentes e jovens que não têm acesso as escolas por questões econômicas, visto que necessitam trabalhar para auxiliar os pais no sustento diário. Evidentemente, que a evasão escolar ocorre pela falta de motivação de foro íntimo somado ao cansaço da arduosidade do labor.

Por fim, há corrupção nas esferas municipais, estaduais e federais. Esse quarto e último ponto impede o acesso pleno à educação: com professores mais qualificados, escolas equipadas e materiais plenamente disponibilizados aos nossos alunos.

Sinceramente, compreendo que os pontos acima são polêmicos, não eram para ser! É como colocar as mãos dentro de um formigueiro e “contar com um milagre de Deus”³ para que não ocorram picadas dolorosas das pequenas, mas ferozes formigas.

Colocar sob o crivo da sensatez, os educadores que se deixaram levar pela idolatria de falsos deuses, no caso, por conta do viés

2 A redundância foi deliberada.

3 Confesso neste ponto minha cosmovisão e fé em Cristo Jesus.

ideológico. Bem como, mirar nossos canhões críticos para um Estado que abandona, diuturnamente, as pessoas mais vulneráveis no nosso País para alimentar o próprio ventre, é muito complicado.

Pontofinalizando, o presente texto tem esse caráter reflexivo e altamente crítico, não como um “*fariseu perfeito*” julgando o seu próximo, mas sim um espelho, olhando para si, olhando para as próprias mazelas, olhando para nós. Excelente leitura!

INCLUSÃO

Introdutoriamente, quando se trata de inclusão social dois pontos são fundamentais destacar nessa oportunidade.

Primeiro, a abrangência do tema. O tema inclusão é amplo e poder-se-ia trabalhar em vários polos, no entanto, o artigo será delimitado na área da Educação, visto que o presente programa se trata de uma pós-graduação *stritu sensu* Educacional.

Outrossim, a meu ver, a Educação se trata de um pilar fundamental para a formação da sociedade. Deparamo-nos com países excelentes para se viver por conta de uma mentalidade educacional fantástica.

Entretanto, a outros países que por conta de uma infraestrutura governamental corrupta, desgastada, desprivilegiada e extremamente hierarquizada por conta das muitas ditaduras, infelizmente, ainda existentes no mundo, a educação sofre terríveis perdas tanto no corpo docente como no discente.

Locais sem perspectivas de melhores, que afastam pais, alunos e até professores. Nesse diapasão, o artigo terá como base a inclusão socioeducacional.

Segundo, o conceito de inclusão no Dicio-Online⁴ é “*Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão*”. Portanto, é todo o tipo de pessoas que estão alienadas aos acessos sociais mais comum, os quais o Estado deve, obrigatoriamente, permitir não apenas o acesso, mas prover de meios em todas as áreas necessárias. Por incrível que pareça a divisão de classes é algo que foi perpetuado até recentemente.

Em um trabalho, a professora Cláudia (Durans, 2014, p. 398) assinala.

Os dados oficiais mostram as diferenças colossais existentes entre brancos e não brancos, onde as populações negra e indígena ocupam os espaços mais desprivilegiados na sociedade e os piores indicadores de condições de vida e trabalho em todos os itens. Sem dúvidas, as classes sociais no Brasil são extremamente racializadas. A discriminação racial só foi reconhecida oficialmente em 1951, através da Lei Afonso Arinos, reconhecida como crime inafiançável e imprescritível (incluso no Artigo 5º, inciso XLII, da Constituição de 1988), sujeitando os responsáveis à pena de reclusão.

Atualmente, há um discurso muito político e enviesado na questão da inclusão social, no caso, direcionado as pessoas negras, indígenas, quilombolas, homossexuais, etc. Atualmente, o debate se expandiu para as pessoas autistas, surdas-mudas, pessoas com deficiências físicas, enfim. E à medida que o mundo progride, novas abordagens são necessárias.

Não nego de forma alguma que há discriminação social para esses grupos, inclusive, no meio educacional. No entanto, por conta da polarização recente na última década, deixamos de propor projetos que de fato podem auxiliar na expansividade da inclusão socioeducacional aos brasileiros.

Incluir não pode ser sinônimo de excluir. Visto que quando há propostas de inclusão educacional, por vezes, há a exclusão de classes, e sensivelmente, só é percebido por um olhar mais neutro.

A pós-modernidade não nos permite buscar soluções de inclusões apenas com as propostas modernas freirianas, marxistas, progressistas, etc, que muitos colocam à mesa. Uma vez, que atualmente, há crianças brancas com famílias com bases conservadores em muitas comunidades neste imenso Brasil que necessitam serem incluídas na sociedade com os mesmos moldes dos privilegiados, atualmente, sejam brancos, negros, heteros ou homossexuais.

Soa cômico a inclusão de pessoas que até então em séculos passados, em especial, na Europa detinham o poder social, religioso,

cultural e educacional. Mas muitos papéis se inverteram e novas reflexões e propostas devem ser discutidas.

E atualmente por vezes nos deparamos com um desrespeito enorme as religiões monoteístas com um pretexto ridículo de chamar de humor, ou novelas e entretenimentos que banalizam o casamento monogâmico e heterossexual, ou pessoas de linhas conservadoras sendo silenciadas com suas reflexões e apontamentos por mais sensatos que sejam.

Com base numa reflexão neutra e equilibrada pensaremos neste contexto Pós- modernidade ideológico estatal que afasta as pessoas do acesso educacional adequado.

Portanto, incluir não deve excluir e a polarização impede de perceber como o Brasil necessita urgente que se abra acesso para todas as pessoas em situação de vulnerabilidade a educação. Não importa a idade, a cor de pele, a orientação sexual, nem mesmo a profissão de fé, a sociedade clama por incluir todos sem qualquer tipo de discriminação.

O CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-MODERNO

A pós-modernidade⁵ possui características próprias ou aquelas que são oriundas da modernidade, mas com roupagens próprias. Além do progresso por meio da tecnologia e ciência, o materialismo dialético, a razoabilidade, o individualismo, o relativismo, o iluminismo, a própria renascença, dentre outras características que se ascenderam a partir dos séculos XIV até XIX.

Porém há um que desejo destacar o capitalismo, o qual seduz o humano que por natureza procura viver de forma luxuosa e isso não se trata de algo recente. Os povos do Antigo Oriente Próximo já tinham seus *Faraós, Sultões, Imperadores, Reis*, etc, os quais as custas de escravidões, altíssimos impostos e enriquecimento ilícito detinham o poder por meio dos euros da época⁶.

Por conseguinte, particularmente, não acredito nem um único milímetro no meu ser, que as Organizações sejam elas, no nível mun-

5 Outros pensadores utilizam termos como a ultramodernidade, a modernidade tardia, porém, utilizar-me-ei do termo conhecido de forma majoritária.

6 Termo anacrônico, a fim de aproximar o leitor àquelas realidades antigas

dial, federal, estadual ou municipal, tenham a pretensão de erradicar a pobreza no mundo.

A meu ver, a desigualdade sempre existiu e existirá por conta de um único problema no humano, a corrupção moral, a qual se potencializa à medida que o homem em particular se afasta do Criador⁷. Inclusive, ela⁸ é utilizada, infelizmente, como politicagem barata, mesquinha e baixa.

Por conta disso, há níveis diferentes de ensino no atual contexto brasileiro. Primeiro nível de ensino é destinado aos ricos com suas escolas devidamente equipadas e professores com uma qualidade de formação e comunicação incomparáveis, até compreendo, visto que não lidam com os problemas dos professores da Rede Pública como apresentarei no terceiro ponto.

Segundo nível de ensino, são as famílias de classe média que tentam superar as dificuldades em suprir a Educação dos filhos por meio de *escolas particulares*, sensivelmente, caras, mas não como no caso do primeiro nível. Nesse grupo há um acalanto de esperança aos filhos devido ao suporte educacional médio que há durante o aprendizado.

O terceiro nível de ensino é a Rede Pública. Certamente, é nosso maior problema, devido ter a maior concentração de crianças, adolescentes e jovens que necessitam do Estado, e este não possui a capacidade para atender a demanda, e nisso se resume a falta de qualidade e quantidade.

Não há escolas suficientes, os materiais são os mais triviais possíveis, não há espaço para crescimento escolar, mas apenas uma diplomação obrigatória e ineficaz. Mesmo vivendo no século XXI, ainda nos deparamos com falta de professores nas Escolas da Rede Pública, a utilização de quadros negros e giz, falta de cadeiras, mesas e todas outras mazelas sociais existentes.

Esse contexto desagua na desigualdade. O primeiro nível de educação permite os educandos frequentarem as melhores faculdades públicas, ironicamente, estas academias deveriam ser destinadas, na originalidade, aos alunos em situação de vulnerabilidade. Já os alunos

7 Compreendo que esse artigo se trata de acadêmico, mas jamais em qualquer escrita abandonei meus pressupostos cristãos. Entendo que não há divergência entre fé e ciência, mas deve haver sempre o equilíbrio entre esses polos para uma eficiente aplicabilidade.

8 A desigualdade social será detalhada novamente como um meio de políticos covardes se manterem no poder com narrativas e falsas promessas.

do segundo nível ainda continuam com muito esforços e auxiliados pelos pais o curso superior.

Infelizmente, o terceiro nível os alunos quando logram êxito em finalizar o Ensino Médio se dão por satisfeitos, visto que não têm condições em lutar por vagas nas Faculdades Públicas, e as raras exceções sofrem a falta de recursos durante todos os semestres.

Os problemas acima são reais, e as cotas promovidas pelo Estado não são soluções adequadas. Nesse diapasão, em se tratando, do terceiro nível o qual se trata de majoritário, há grandes desafios ao professor, a desigualdade social.

A desigualdade social traz um enorme abismo de classes no Brasil no que tange a condições sociais, por conta disso, embora os problemas sejam de ordem nacional, eles são diferentes, conforme o grupo de pessoas.

Nesse aspecto, os educadores Adilson e Eustaquio (Santos; Cerqueira, 2009, p. 1) em “*Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes*” destacam um ponto importante observado por Saviani.

Do ponto de vista educacional, evidencia-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir. A história da educação brasileira, registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos [...] neste ínterim, observa-se que o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos.

A desigualdade social é real exclui pessoas e promove a ausência da educação em muitas famílias. Ela é um dos fatores que evidência não apenas a evasão de muitos alunos no Ensino Superior, mas também não o permitem concluir o Ensino Básico, nem mesmo o Médio. Minha própria jornada⁹ foi marcada por dificuldades.

9 Como muitos brasileiros, tive apenas a oportunidade de frequentar um curso de Graduação e Pós-graduação após os 30 anos de idade devido não apenas as condições na época, mas também pela distância intelectual, que se trata do próprio item dos Desafios: Educação Superior.

Além disso, temos comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, comunidades das grandes metrópoles, extremamente, carentes, inacessíveis, dominadas pelo crime organizado, locais estes que o Estado não tem o mínimo de acesso. Há escolas em regiões rurais, distritos que estão afastados e o único meio é a utilização de ônibus.

Lembro-me de um seminário bíblico que ministrei na cidade de Diamantina em Minas Gerais, e durante o percurso perguntei ao querido motorista Paulo *“Paulo, quem são essas pessoas com as crianças pequenas aguardando nesta pista, às 05h30?”*. Ele me falou: *“eles estão aguardando os ônibus, porque a escola mais próxima está a 01 (uma) hora daqui”*.

Que situação! As prefeituras mineiras daqueles distritos mais afastados disponibilizavam ônibus para a ida e volta das crianças para cursarem os ensinios infantil, fundamental e médio. Agora lhe faço uma pergunta: *qual a motivação para continuarem o ensino superior?*

São essas realidades diversas que a Educação por meio do Ministério da Educação e Cultura deve pensar e repensar.

Portanto, qual seriam as soluções lógicas? Não precisa ser um especialista em política para responder: A construção de mais escolas dentro desses distritos (mesmo que sejam para 30 crianças). O correto destino orçamentário para auxiliar a promoção de docentes, formar mais pedagogos em diversas áreas, etc.

A Educação é uma engrenagem séria e gigantesca, a qual conta, prioritariamente, com os pais, Estados e professores e este último será analisado nessa oportunidade.

OS PRESSUPOSTOS IDEOLÓGICOS

Honestamente, em se tratando, de *ideologias* confesso que não tenho prazer nenhum em trazer à tona esse diálogo, mas por conta da polarização recente que ocorreu nas eleições de 2018 e 2022, indubitavelmente, faz-se necessário.

O corpo docente, infelizmente, de forma majoritária, perdeu o equilíbrio crítico. A sensatez que era uma marca tão positiva nos educadores se desintegrou à medida que as ideologias se sobrepuseram a pedagogia.

Houve reclamações aos montes, por parte de alunos e pais, de professores realizando proselitismo político em salas de aulas, especialmente, em favor do progressismo. Isto não é *Fake News*. Durante as aulas, houve um *lobby* político descarado, vergonhoso e antiético ao atual presidente do Brasil.

Deparei-me com professores vestindo camisetas de políticos e tomando tempo de aulas para negar o óbvio. Por um lado, a corrupção generalizada recente no nosso País por parte da política de esquerda. Por outro, professores fazendo “arminha” com as mãos direita da política brasileira. A falta da alta crítica por parte do corpo docente foi notória.

Sempre, debruçamo-nos com narrativas contra o imperialismo norte-americano, contra o capitalismo, contra o nazismo, ou cultura marxista nas escolas, enfim, na verdade toda a narrativa dos professores é infrutífera diante dos problemas reais, os quais consequentemente, excluem pessoas da sociedade brasileira ao acesso a uma boa Educação.

Pretendo brevemente, partindo dessa premissa, pontuar críticas na insistência em terceirizar o problema da Educação Brasileira em sistemas econômicos, com fundamentos baseados em viés ideológicos. Por conseguinte, destaco que os pressupostos ideológicos podem servir de empecilhos para soluções mais adequadas ou, por vezes, debates mais honestos.

Nesse contexto, é inegável a predisposição ideológica majoritária dos docentes. Friso que durante minha jornada na Licenciatura tive o contato com algumas obras e artigos e destaco um dentre tantos outros que pesquisei nessa caminhada do saber, a exemplo do artigo do Professor Adriano (Moreira, 2011, p. 47) e, tantos outros que limitam a percepção ideológica.

O objetivo do presente estudo é discutir a relação entre a educação escolar e transformação social. As análises foram realizadas a partir das categorias de trabalho, alienação e superação. Adotamos como referência a teoria marxista [grifo meu]. Com base em textos de Marx (2001); Saviani (1997); Duarte (1993; 2003; 2008); Mészáros (1981; 2005); e Bairo (1980). Foram analisados ainda documentos

governamentais e não-governamentais. Tomando como pressuposto que a transformação da realidade exige antes sua compreensão e interpretação, e sendo o conhecimento essencial para a realização destas atividades [...].

Percebe-se como o autor tem por base já na fala introdutória demonstrar a própria predisposição ideológica, visto que o artigo foi fundamentado com base de autores com viés anticapitalista, antiburguesia, etc.

Entretanto, para uma boa discussão, devemos admitir que a filosofia sociológica da tríade: Karl Marx, Émile Durkheim e Maxmillian Carl Emil Weber em meados dos séculos XIX e XX foi excelente, inclusive, teve um papel fundamental na sistematização da Sociologia. Mas, a meu ver, não são as únicas soluções aplicáveis para a inclusão educacional na pós-modernidade.

Da mesma forma, na obra *Augusto Comte e o “Positivismo” Redescobertos*, o autor (Lacerda, 2009, pp. 320-321) destaca “como é evidente, cada uma delas mobiliza diferentes pressupostos filosóficos [grifo meu], a partir de suas preocupações políticas e intelectuais, o que resultaria em discussões muito maiores das que podemos, no espaço de um artigo realizar”.

Acertadamente, Lacerda frisa sobre os pressupostos que nortearam os pensamentos dos maiores pensadores do ocidente. Inclusive, Lacerda assinala que o crítico escolhido por ele ao posicionamento positivista de Comte, no caso Giddens, também realizou a análise sob seu próprio viés, ao afirmar que a argumentação de Giddens por ser enviesada é frágil.

Perceba-se a sutileza do posicionamento ideológico de Lacerda em relação a Giddens. Para se ter uma ideia até mesmo dentro da área da minha de especialização¹⁰, a partir dos séculos passados recentes com o Humanismo, Renascentismo, Iluminismo, Marxismo, Positivismo todo esse cenário calçou como luvas para uma nova abordagem até mesmo sobre a pessoa de Jesus, no caso, o Jesus histórico.

Perceba-se a sutileza do posicionamento ideológico de Lacerda em relação a Giddens. Para se ter uma ideia até mesmo dentro da área da minha de especialização¹⁰, a partir dos séculos passados recentes

com o Humanismo, Renascentismo, Iluminismo, Marxismo, Positivismo todo esse cenário calçou como luvas para uma nova abordagem até mesmo sobre a pessoa de Jesus, no caso, o Jesus histórico.

Essa nova releitura conduziu, posteriormente, para uma proposta progressista de um Jesus libertador, no entanto, social apenas, não mais espiritual, viés absolutamente humanista. Portanto, o viés ideológico contribui sensivelmente para o naufrágio na inclusão social na Educação.

Nesse sentido, impede o professor de promover reais aplicabilidades pedagógicas nos múltiplos cenários nos quais vivem. Mais uma vez, destaco que a minha posição é polêmica, entretanto, não era para ser!

Um exemplo simples. Parte significativa da docência recorre ao modelo *moderno* de Paulo Freire, o qual, em que pese, formulou a Teoria Crítica do estudo da vivência do aluno e o contexto que se encontrava, indiscutivelmente, não se encaixa mais nas novas tendências pedagógicas, como a internet, inteligência artificial, as aulas on-line, as informações dissipadas e acessíveis a todos, enfim.

Devemos, urgentemente, abandonar as ideologias sobre a pedagogia que procuram desesperadamente por culpados, ora é o capitalismo, ora o liberalismo, ora outro ismo's.

Em se tratando, de metodologias, os modelos tradicionais como a memorização não devem ser dispensados, mas sim foram e ainda devem ser ressignificados e não abandonados como não tivessem uma única contribuição na Educação.

Quando era criança memorizei as tabuadas e até hoje me são úteis, porém, fiquei perplexo durante aulas na Licenciatura durante o discurso da docente em afirmar “*abandonem o método da memorização, isso não serve mais*”. Pensei: como assim?

Congruentemente, as metodologias devem dialogar para a excelente formação. A pedagogia humana somada a filosofia profissional, e não devem ser tratadas como antagônicas. Portanto, Freire e Taylor devem e possuem espaços na inclusão pedagógica, mas não devem ser idolatrados, eles devem ser questionados e ressignificados na pós-modernidade. Reutilizar e não abandonar, por meio de novas propostas implementar novas metodologias.

Resumidamente, é isso que o Professor Pacheco ensina.

As ideologias não devem sobrepor a inclusão pedagógica. A Educação deve voltar ao local dela e os professores são servos da Educação e não o inverso, caso contrário, assimilar- lhe-ão aos políticos que usam a Educação como instrumento de poder.

O ESTADO

O relativismo é uma das característica pós-moderna que desejo enfatizar nesse momento. A falta da verdade absoluta é um meio interessante para o sagaz vilão se preponderar.

Diante das realidades apresentadas, não se trata de relativização, as duas propostas acima são reais e somado a elas há um equívoco por parte do Estado ao impor uma forma padronizada e *enviesada*¹¹ de Educação.

Evidentemente, o fracasso é iminente, por conta disso temos um número assustador de crianças fora das escolas e outras tantas iletradas. A educação precisa ter seus responsáveis, como determina a **Constituição Federal Art. 205**. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dois pontos imprescindíveis que desejo rememorar. Primeiro, ainda vivemos num mundo contaminado por uma má essência, o homem é mal na própria natureza, e nesse sentido percebo o problema do materialismo no coração humano.

Segundo, Moreira, o qual segue a orientação da filosofia marxista em terceirizar o problema tendo como o alvo o sistema econômico. Mas, percebo além desse desequilíbrio, de fato, econômico outros problemas pós-modernos na pós-modernidade.

Nesse sentido, em que pese, a Educação se trata de um dever do Estado e todos os brasileiros devem ser incluídos a uma Educação eficiência, com professores preparados com especializações e locais seguros e materiais extremamente adequados.

No entanto, mesmo assim a Educação não será igual a todos os brasileiros, a priori. Parece que minha proposta rema contra o desejo da inclusão, mas não, deixa-me explicar. Não há possibilidades de uma

11 No atual contexto brasileiro, o modelo de Paulo Freire e outros similares.

pessoa privilegiada em recursos financeiros, isto é, rica, ter a mesma educação de uma pessoa criada em um bairro mais pobre como eu fui. Isso se trata de uma realidade. Então como fazer? Negar a Educação a todos? Obviamente, não!

No entanto, podemos equacionar essa distância propondo uma reflexão séria: *o problema sistemático de corrupção*. Desde a redemocratização de 1985, incluindo os governos socialistas, os quais praticaram o maior roubo aos cofres públicos em todo o mundo na história humana, fatos constatados por meio da maior operação anticorrupção que já existiu, a operação Lava Jato.

Infelizmente, essa operação sofreu uma queda por conta do viés político da Suprema Corte Brasileira, mas comprovou ao brasileiro honesto como o desvio do erário público ocorreu. E não temos a dimensão de como a corrupção de tamanho nível é prejudicial ao povo brasileiro, em especial, a Educação.

O Estado que tem o dever de promover Educação, fez e ainda realiza um papel covarde de ser inútil nessa espera. A palavra servidor vem do grego δοῦλος (dúlos) que significa escravo, isto é, escravo público, porém, a politicagem se faz senhor do erário público. O Estado não pode sobrepor a pedagogia!

É nesse sentido que o papel valioso do professor altamente crítica pode moldar a educação. Não promovendo mais políticos, conforme o vício ideológico, mas sim sendo instrumentalizado para orientar os alunos na importância da participação na política democrática no nosso País.

Por conseguinte, os pressupostos ideológicos estão alinhados com as pessoas que exercem funções públicas de Governo em todas as esferas. E a falta de senso crítico pode sim expandir a inclusão social e promover o aumento de analfabetos e iletrados no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dicotomia entre direita e esquerda. Esse embate entre o capitalismo e o socialismo, tudo isso se trata de algo muito prejudicial para um bom debate, visto que soluções imprescindíveis, reais e que vão ao encontro das necessidades brasileiras são deixados de lado.

Não estou propondo a falta de metodologia de ensino ou coisa semelhante, porém, penso nas gênesis da inclusão socioeducacional no Brasil, visto que o educar para poucos ou para grupos não se trata do ideal, mas sim o educar para todos.

Como professor afirmo que não se deve lavar as escadas do meio para baixo, porque se os degraus de cima tiverem com barro a pessoa que descer sujará os limpos. A educação deve ser amplamente livres de ideologias e preconceitos, a própria ética aristotélica, e os demais docentes como Rocha, Correia e outros que seguem essa linha, afirma que a ética no educar é o alcançar todos sem discriminação, isto sim é fruto da verdadeira Escola Cidadã, como afirmado por Gadotti e outros professores.

Nesse raciocínio recomendo repensar inclusão na Educação sem viés ideológico, proselitismo político, sem amarras idolatras. Frio que a engrenagem deve funcionar perfeitamente nos pontos vitais acima mencionados. Visto que em todas as ideologias há coisas boas e ruins, algo para se apegar e algo para dispensar, em outras palavras, devemos voltar a dialogar com os diferentes.

Após isso, as aplicabilidades, metodologias, capacitações, etc, serão de fato avaliadas com o rigor adequada, visto que a Educação terá meios humanos e materiais para responder aos anseios pós-moderno.

Professores que se despojam de viés ideológicos em favor do educando e o Estado que cumpra seu papel sem corrupção e política-gem, tornam-se agentes crucias para o bem comum.

A inclusão na Educação certamente proporcionará um mundo melhor e também pessoas melhores ao próprio mundo. A inclusão no patamar que deva estar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTELES. *Ética à Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret. 2002.

CONSTITUCIONAL da República Federativa do Brasil, de 1988.

CASTRO, Eder A. Castro; MOREIRA, Paulo C.; RAPOSO, D. M. S. **P. Fundamentos do Ensino Superior**. Brasília/DF, 2011.

DURANS, Cláudia Alves. **Questões e relações étnico-raciais no Brasil**. Universidade Federal do Maranhão, p. 391-399. São Luís do Maranhão, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã - uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

LACERDA, G. B. **Augusto Comte o “Positivismo Redescobertos”**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MOREIRA, Adriano. **Educação escolar e transformação social**. Bauru: Revista FAAC, 2011, p. 47-57.

PACHECO, J. A., SEABRA, F. **Globalização e Educação: contributos para a compreensão da relação entre escola e mercado de trabalho**. Universidade do Minho, 2015.

ROCHA, C. B., CORREIA, G. C. S., **Ética na Docência do Ensino Superior**. VI. 02. Montes Claros/MG. **Revista Educare**, ISEIB, 2006.

JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES: ASPECTOS JURÍDICOS E QUALIDADE DE VIDA

Wender Imperiano Ribeiro Soares¹

Resumo:

O presente artigo aborda a jornada de trabalho dos professores sob perspectivas jurídicas e de qualidade de vida, com base em pesquisas realizadas em repositórios como Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), demais obras especializadas, bem como o posicionamento dos Tribunais ante a temática. O conceito de qualidade de vida é descrito como um equilíbrio entre condições de trabalho e realização pessoal. No entanto, desafios relacionados às longas jornadas e atividades extraclasse frequentemente levam à sobrecarga de trabalho, comprometendo a saúde e o bem-estar dos docentes. A regulamentação da jornada de trabalho é analisada com base em legislações como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei nº 11.738/2008 e normas estaduais, que estabelecem limites para atividades intra e extraclasse. Contudo, lacunas legais e interpretações judiciais limitam a compensação por atividades além do contratado, agravando a sobrecarga. Essa situação reflete um cenário de desvalorização, especialmente entre professoras, que frequentemente acumulam responsabilidades profissionais e domésticas. Além disso, o texto explora as doenças ocupacionais comuns na docência, como estresse, burnout e distúrbios físicos e mentais, resultado de condições adversas. Conclui-se que a profissão enfrenta desafios sistêmicos que exigem políticas públicas para equilibrar trabalho e qualidade de vida.

Palavras-chave: Jornada de trabalho docente. Qualidade de vida. Sobrecarga de trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra um estudo mais amplo, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado, que investiga os reflexos das

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU). E-mail: wenderim@gmail.com

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na atividade docente e suas implicações para a melhoria da qualidade de vida dos professores. Neste fragmento, o foco recai sobre os desafios enfrentados pelos docentes, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho, suas consequências para a saúde e a interpretação jurídica do tema.

A atividade docente, reconhecida por sua relevância social, é marcada por demandas que frequentemente extrapolam as jornadas estabelecidas em lei. Além das atividades realizadas em sala de aula, professores assumem uma série de tarefas extraclasse que vão desde o planejamento pedagógico até a correção de avaliações, muitas vezes sem a devida compensação financeira ou regulamentação clara. Essa sobrecarga de trabalho, comum tanto na rede pública quanto na privada, tem impacto direto na qualidade de vida e na saúde dos docentes.

A análise do tema sob a ótica jurídica revela lacunas e desafios na proteção dos direitos trabalhistas dessa classe. Decisões judiciais frequentemente interpretam as atividades extraclasse como parte integrante da remuneração, o que dificulta o reconhecimento de horas extras, mesmo diante de evidentes excessos. Essa realidade reflete a desvalorização da categoria e a precariedade das condições laborais que enfrentam diariamente.

Este estudo busca não apenas evidenciar os efeitos da sobrecarga de trabalho na saúde física e mental dos professores, mas também fomentar a discussão sobre a necessidade de políticas públicas e interpretações judiciais que respeitem as particularidades da profissão. Trata-se de um passo fundamental para promover a valorização docente e garantir um equilíbrio entre as exigências da carreira e a qualidade de vida dos educadores.

2. CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA

O conceito de qualidade de vida é bastante amplo, abrangendo múltiplas dimensões que influenciam o bem-estar individual, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Deve-se ser compreendido não apenas pela presença de boas condições de trabalho, mas também pela satisfação que o indivíduo sente em sua rotina e nas interações com

o ambiente em que vive. Neste sentido, Teles (2022) esclarece o seguinte:

O conceito de qualidade de vida é muito abrangente e está relacionado desde o tempo que o colaborador fica no trânsito entre o trajeto da sua moradia para o trabalho; o seu acesso a serviços médico-hospitalares, a presença de áreas verdes nas grandes cidades; a segurança que o protege contra os criminosos; a ausência de efeitos colaterais de medicamentos de uso crônico; a sua realização profissional, a sua realização financeira; o modo como usufrui de lazer; até mesmo se tem bons relacionamentos interpessoais. Enfim, o que cada ser humano pode considerar como importante para viver bem (Teles, 2022, p. 62).

Nesse contexto, a qualidade de vida contempla a forma como as pessoas se relacionam com a saúde física e mental, as oportunidades de lazer e os relacionamentos interpessoais. Em outras palavras, ela é a manifestação prática de um equilíbrio entre necessidades e realizações em todas as esferas da vida.

Neste diapasão, Miettinen (1987) (*apud* Nobre, 1995, p. 299) sintetiza muito bem o que seria a qualidade de vida, definindo-a “como sensação íntima de conforto, bem-estar ou felicidade no desempenho de funções físicas, intelectuais e psíquicas dentro da realidade da sua família, do seu trabalho e dos valores da comunidade à qual pertence”. Assim, é possível concluirmos que havendo um desequilíbrio nas atividades corriqueiras, poderá haver uma perda considerável na qualidade de vida como, por exemplo, enfrentar longas jornadas de trabalho e uma consequente sobrecarga nas suas tarefas, tema que será abordado a seguir.

3. DA JORNADA E SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES E O POSICIONAMENTO DO PODER JUDICIÁRIO

Infelizmente, é comum observarmos vários relatos de professores no que se refere às jornadas extenuantes de trabalho, cabendo ressaltar que esta não se limita ao tempo dedicado às ações em sala de aula, mas a toda carga de serviços realizados de maneira extraclasse como, por exemplo, planejamentos pedagógicos, elaboração de aulas, atividades e avaliações, bem como as respectivas correções destas e etc.

É comum encontrarmos observações certeiras, onde muitos professores de escolas públicas relatam que, embora sejam remunerados por uma carga horária fixa, acabam ultrapassando esse limite com as atividades extraclasse, sem a devida compensação financeira pela Administração Pública. Esta lógica também é aplicável aos docentes da rede privada de ensino.

Destaca-se que, no regime jurídico brasileiro, a jornada de trabalho dos professores irá variar de acordo com o contrato de trabalho celebrado, uma vez que se for firmado com a Administração Pública, as regras seguirão a lei específica da Unidade da Federação em questão; se for firmado com a rede privada de ensino, será regido pelos dispositivos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Dessa forma, as jornadas de trabalho têm representado um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, tanto na rede pública quanto na privada, onde as atividades extraclasse são exigidas sem a devida compensação financeira, quando extrapoladas. Este cenário demonstra o desgaste a que muitos profissionais da educação estão sujeitos e que pode comprometer sua saúde e qualidade de vida. Com isso, a análise da jornada de trabalho dos professores e as condições das tarefas impostas serão analisadas, a seguir, sob um olhar crítico e jurídico no que se refere à temática.

3.1. CONCEITO DE JORNADA DE TRABALHO

A expressão “jornada de trabalho” possui raízes etimológicas que remetem ao conceito de dia. Em italiano, a palavra *giornata* sig-

nifica jornada ou dia, derivada de *giorno* (dia), e *giornale* (jornal), o que sugere uma associação direta com atividades diárias. Em francês, os termos *jour* (dia) e *journée* (jornada) reforçam essa ideia, consolidando o entendimento de jornada como o período diário de trabalho a ser cumprido. Em outras palavras, o termo “jornada de trabalho” refere-se ao período diário de atividades laborais desempenhadas por um trabalhador (Martins, 2012, p. 520).

Para o direito trabalhista, o conceito de jornada de trabalho não se limita apenas às horas efetivamente trabalhadas. Segundo Martins (2012), é necessário analisar esse conceito sob três perspectivas distintas: (i) o tempo dedicado ao trabalho efetivo; (ii) o tempo em que o empregado se encontra à disposição do empregador; e, (iii) o tempo *in itinere* – o período de deslocamento entre sua casa e o trabalho, quando considerado necessário (p. 521). Essa definição abrangente visa capturar toda a extensão de tempo em que o trabalhador está envolvido na prestação de serviços.

O tempo à disposição do empregador é particularmente importante na delimitação da jornada, pois inclui períodos em que o empregado pode não estar realizando atividades, mas ainda está sujeito às ordens e ao controle do empregador. Esse entendimento expande a ideia de jornada para além das atividades produtivas, reconhecendo que estar à disposição também representa um investimento de tempo e energia por parte do trabalhador.

A título de exemplificação, podemos vislumbrar uma prática corriqueira em muitas escolas brasileiras, que são as chamadas “janelas” dentro do horário diário. É quando um professor que cumpre um turno de trabalho e, ao longo deste, existe uma lacuna entre as aulas programadas. Embora não esteja executando as suas tarefas docentes junto aos estudantes, encontra-se à disposição das ordens da chefia imediata, portanto, considera-se como tempo trabalhado para fins de jornada.

Ao se compreender a jornada de trabalho por essas perspectivas, evidencia-se o impacto que esse período diário pode ter na vida do trabalhador, especialmente em profissões que exigem grande dedicação de tempo e energia, como o magistério.

3.2 A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

A Constituição Federal (CF) de 1988 consagra dois tipos de jornadas de trabalho bem definidas, sempre de acordo com as necessidades de determinado empreendimento. As referidas jornadas estão estabelecidas no Art. 7º, XIII e XIV da Carta Magna, senão vejamos a seguir:

Art. 7º (Omissis)

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

Convém salientar que os regimes acima estabelecidos são regras gerais, logo possuem exceções, nos casos que uma lei específica assim o determine. No caso dos **professores da rede privada**, o regime de horas próprio está previsto na CLT, mais precisamente no Art. 318, cujo texto foi alterado pela Lei nº 13.415/2017² (mais conhecida como “**Novo Ensino Médio**”), que diz o seguinte: O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

Com as mudanças da legislação trabalhista brasileira, a jornada de trabalho dos professores da rede privada não podem ultrapassar o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais em uma mesma escola, ainda tendo que respeitar os seguintes intervalos: (i) O professor

2 **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** – Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

com jornada de mais de 4 horas e até de 6 horas diárias tem direito a um intervalo de 15 minutos; e, (ii) O professor com jornada de mais de 6 horas diárias terá direito a um intervalo de, no mínimo, 1 hora e de, no máximo, 2 horas.

Por outro lado, a jornada de trabalho dos **professores da rede pública** é estabelecida pela Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial do magistério, podendo ser cumulada, ou não, por legislação da Unidade Federativa³, caso assim haja previsão. Em caso de omissão na esfera local, aplica-se a regra federal. Desta forma, o Art. 2º, §4º do referido diploma legal prevê o seguinte: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o **desempenho das atividades de interação com os educandos** (Negritamos).

Neste diapasão, afim de corroborar a explanação acima, destaca-se o Estado da Paraíba que, por meio da Lei Estadual nº 13.258/2024, instituiu o novo Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação (PCCR), passando a prever o seguinte em seu Art. 18:

Art. 18. Na composição da jornada de trabalho dos cargos de professor, no exercício da docência nas escolas da Rede Estadual de Ensino, observar-se-á a destinação de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes e 1/3 para o desempenho de atividades extra-classe.

Respeitando a legislação federal, em âmbito local, o Estado da Paraíba regulamentou a jornada de trabalho dos seus professores da rede pública, com a diferença que destacou o tempo destinado ao desempenho das atividades fora do ambiente escolar. Com isso, a remuneração do docente é fixa, nela compreendendo as tarefas intra e extra-classe. Quanto a estas especificidades, serão aprofundadas a seguir.

3.2.1. ESPECIFICIDADES DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

Convém ressaltarmos que a jornada de trabalho dos professores é dividida em momentos *intra* e extraclasse. O **primeiro**, consiste na interação direta com o estudante dentro do ambiente de sala de aula, compreendendo a realização de atividades, trabalhos, debates, avaliações e etc. Ao passo que o **segundo**, é constituído por tarefas que ultrapassam os limites da sala de aula, em que os docentes podem realiza-los de forma solitária ou coletiva como, por exemplo, planejamentos, preenchimentos de planilhas de notas e diários de classe, elaboração e correção de atividades e avaliações, pesquisas e estudos e etc. Embora distintas, mas uma jornada complementa a outra a fim de obter o melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2. POSICIONAMENTOS DO PODER JUDICIÁRIO SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Em uma sociedade regida por leis, não podemos fechar os olhos para como os Tribunais interpretam as relações de emprego dos professores, indo além das omissões do texto legal, a fim de firmar um entendimento mais ou menos alinhado em todo o extenso território nacional.

Neste sentido, a CLT é omissa quanto a relação entre a jornada de trabalho dos professores da rede privada, compreendo as tarefas *intra* e extraclasse, e a sua correspondente remuneração, cabendo ao Poder Judiciário firmar a interpretação do texto legal, sendo o Tribunal Superior do Trabalho (TST) a corte máxima da justiça laboral, trazendo a base jurisprudencial a ser seguida pelos Tribunais Regionais do Trabalho (TRTs) espalhados em todo o país.

Diante da referida omissão da CLT, o TST passou a entender que a remuneração do professor da rede privada, que é paga de acordo com o número de aulas semanais ministradas, compreende tanto as atividades *intra* e extraclasse, não podendo estas últimas, salvo algumas exceções, serem pagas de uma forma extraordinária. Vejamos o posicionamento da corte máxima laboral na jurisprudência abaixo:

RECURSO DE REVISTA. PROFESSOR. JORNADA DE TRABALHO. HORAS EXTRAS. ATIVIDADE EXTRACLASSE. A jurisprudência desta Corte está posta no sentido de que a **remuneração dos professores engloba as atividades exercidas extraclasse, tais como preparo de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos escolares**, segundo o art. 320 da CLT. Precedentes. Recurso de revista conhecido e provido. (TST - RR: 200067720175040751, Relator: Alberto Luiz Bresciani De Fontan Pereira, Data de Julgamento: 28/04/2021, 3ª Turma, Data de Publicação: 30/04/2021) (Negritamos)

A fim de demonstrar o alinhamento entre os Tribunais Trabalhistas, destaca-se o posicionamento do TRT da 13ª Região, com sede no município de João Pessoa – PB, cuja jurisdição compreende toda a extensão territorial do Estado da Paraíba, senão vejamos:

RECURSO DA RECLAMANTE. PROFESSORA. ATIVIDADES EXTRACLASSE. REUNIÕES. HORAS EXTRAS INDEVIDAS. Nas reuniões de que participam os professores, estão inseridas todas as atividades inerentes à sua função, que são aquelas destinadas ao estudo, planejamento e avaliação. **Logo, tem-se que as reuniões tem finalidade pedagógica e, portanto, não ensejam o pagamento de hora extras, porque já compreendidas na remuneração do adicional extraclasse**, a que alude o art. 320 da CLT. (TRT-13 - RO: 00388008020125130005 0038800-80.2012.5.13.0005, Data de Julgamento: 03/07/2013, 1ª Turma, Data de Publicação: 15/07/2013)

Por sua vez, o TRT da 21ª Região, com sede no município de Natal – RN, tendo sua jurisdição ao longo de toda extensão territorial do Estado do Rio Grande do Norte, esmiuça a relação entre jornada de trabalho e remuneração dos professores. Esta deverá ser calculada a

partir do número de aulas semanais ministradas multiplicado por quatro semanas e meia. Ainda, não sendo comprovada a desobediência aos preceitos do Art. 318 da CLT⁴, não que se falar em pagamento de horas extras. Senão vejamos a jurisprudência abaixo:

Professor. Horas Aula. Cálculo. O critério para a aferição da remuneração mensal do professor deve levar em conta o número de aulas semanais lecionadas multiplicado por quatro semanas e meia (artigo 320, § 1º, da CLT). Professor. Horas Extras. Artigo 318 da CLT. Não Caracterização. Não havendo comprovação da prestação de trabalho em desobediência aos limites previstos no artigo 318 da CLT, não é cabível a pretensão de pagamento de jornada extraordinária. Professor. Adicional de Atividade Extraclasse. Não Cabimento. **A atividade extraclasse desenvolvida pelo professor possui relação direta com as aulas ministradas, identificando-se com a preparação destas pesquisas, correção de exercícios e provas e anotação dos diários de classe, de modo que, não havendo previsão em instrumento normativo do direito, não faz jus o professor ao pagamento das horas correspondentes.** (TRT-21 Processo nº ROT 0000719-13.2016.5.21.0001. Acórdão de 22 de agosto de 2017. Relatora: Isaura Maria Barbalho Simonetti. Natal, RN, 2017) (Negritamos)

Outrossim, é cabível o pagamento de horas extraordinárias aos professores que, por ventura, demonstre a extrapolação das horas aulas pactuadas entre as partes envolvidas na relação de trabalho. A título de exemplificação, como é o caso de docentes participarem de reiteradas reuniões pedagógicas cuja duração extrapolou um lapso temporal demasiadamente longo, o que é bastante comum, chegando à marca de 5 (cinco) ou 6 (seis) horas.

4 Art. 318 da CLT. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

Ressalta-se que, como visto anteriormente⁵, a jornada de trabalho dos professores da rede pública é definida por lei específica. Com isso, a título de exemplo, trazemos o que consta no PCCR dos docentes paraibanos, onde existe um detalhamento quanto à distribuição das atividades *intra* e *extraclasse*, de acordo com a carga horária pactuada que, no caso em tela, são previstas jornadas de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, previstas no Art. 18, incisos I e II, senão vejamos:

Art. 18 (omissis)

[...]

I - para os ocupantes dos cargos de Professor de Educação Básica I, II, III e Professor Indígena de Educação Básica I, II, III, **a composição da jornada de trabalho será de 20 (vinte) horas de regência em sala de aula e 10 (dez) horas de atividade extraclasse, das quais 05 (cinco) horas destinadas ao planejamento e 05 (cinco) horas destinadas ao estudo**⁶;

II – para os ocupantes dos cargos de Professor de Educação Básica IV e Professor Indígena de Educação Básica IV **a composição da jornada de trabalho será de 27 (vinte e sete) horas de regência em sala de aula e 13 (treze) horas de atividade extraclasse, das quais 07 (sete) horas destinadas ao planejamento e 06 (seis) horas destinadas ao estudo**⁷; (Negritamos)

Diante do exposto, caso haja uma dedicação superior às atividades extraclasse por parte dos **professores da rede pública**, como a remuneração destes é fixa, não haverá, em um primeiro momento, a devida compensação financeira, situação em que o docente assume o risco de avocar uma sobrecarga de trabalho sem o devido pagamento. A falta de previsão legal para este caso, é a chancela do Poder Público com uma injustiça para com esta classe de trabalhadores que, por senso de compromisso e amor à profissão, abdica de horas que seriam

5 Vide item 3.2.

6 Jornada de 30 horas semanais;

7 Jornada de 40 horas semanais

dedicadas ao lazer e às relações sociais para cumprir seu papel de agente de transformação social, mesmo que isso custe a sua própria saúde física, mental e emocional.

No caso dos **professores da rede privada**, a chancela da referida injustiça é promovida pelos Poderes Legislativo e Judiciário. A responsabilidade do primeiro consiste ao deixar de fazer a devida previsão legal de regras que abordem, com equidade, a relação entre jornada de trabalho e remuneração docente; ao passo que a responsabilidade do segundo se encontra na interpretação da omissa CLT, passando a entender que o pagamento das atividades extraclasse, via de regra, está compreendida na remuneração das horas aulas ministradas, muitas vezes em valores aviltantes.

Em ambos os casos, há uma semelhança, a dificuldade de demonstrar o tempo efetivamente dedicado às atividades extraclasse que, na maioria das vezes, é feito em casa e, comumente, extrapola os limites previstos em lei, promovendo uma verdadeira sobrecarga de trabalho e uma consequente queda na qualidade de vida dos professores, temas estes a serem abordados nos próximos tópicos.

3.3. DA SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

A sobrecarga de trabalho é um problema recorrente na docência e difere do conceito de jornada de trabalho por representar a soma de atividades que excedem as horas estipuladas, acumulando múltiplas funções e responsabilidades além da sala de aula, ultrapassando as atividades *intra* e extraclasse. Essa sobrecarga se intensifica na medida em que os professores são demandados a assumir papéis diversos, muitas vezes exigindo o controle de situações que escapam de suas habilidades e competências específicas. Como observa Codo *et al.* (1999), demonstrando o excesso de responsabilidades que recai sobre o docente, além das exigências pedagógicas, tornando a sobrecarga um fator presente e desafiador na sua prática, senão vejamos:

[...] O terceiro e último eixo de tensão é o controle sobre o trabalho, sobre o meio ambiente. Em uma peça de teatro, o autor escreve a cena, o diretor a torna operacional, o ator a

realiza exatamente como foi imaginada por ambos, o contra-regra acende a luz na hora em que o ordenam. Cada qual tem controle sobre uma parte do trabalho, alguns com mais liberdade (o diretor), outros com quase nenhuma (o contra-regra). O professor escreve o roteiro, imagina a cena, acende e apaga o projetor, e recebe ou não os aplausos. Tudo está sob seu controle, imediato, intransferível. [...] **O professor precisa ter controle de tudo, é ele quem está no comando. Se um aluno faz o trabalho em nome de outro, ele precisa saber, se outro aluno está com problemas familiares, ele precisa saber, se o colega ensinou a disciplina desta ou daquela maneira, ele precisa saber** (Codo et al., 1999, p. 441) (Negritamos)

A complexidade da sobrecarga de trabalho dos professores também se reflete nas condições laborais gerais, que são determinantes para a qualidade de vida e o bem-estar dos docentes. Mendes e Dias (1991) descrevem o ambiente de trabalho como “espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas igualmente, de resistência, de constituição, e do fazer histórico. Nesta história os trabalhadores assumem o papel de atores, de sujeitos capazes de pensar e de se pensarem” (Mendes; Dias, 1991, p. 347). Dessa forma, o espaço de trabalho docente é marcado por uma dinâmica de poder que muitas vezes se impõe de maneira desgastante, onde o docente precisa exercer resistência para manter sua autonomia e seu papel de formador dentro de condições adversas.

Nesse contexto, a Lei nº 14.817/2024 se apresenta como um instrumento importante para valorizar a classe docente e mitigar a sobrecarga, ao estabelecer diretrizes para a melhoria das condições de trabalho, como a limitação do número de alunos por turma de forma compatível com sua jornada de trabalho (*intra* e *extra*classe), a adequação do número de turmas por profissional e o acesso a recursos didáticos e segurança no ambiente escolar, é o que preconiza o seu Art. 6º, senão vejamos:

Art. 6º As condições de trabalho dos profissionais da educação escolar básica, indispensáveis para o êxito do trabalho pedagógico, contemplarão:

I – adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional;

II – número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula;

III – disponibilidade, no local de trabalho, dos recursos didáticos indispensáveis ao exercício profissional;

IV – salubridade do ambiente físico de trabalho;

V – segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais;

VI – permissão para o uso do transporte escolar no trajeto entre o domicílio e o local de trabalho, quando não houver prejuízo do uso pelos estudantes.

Essas medidas visam aliviar a carga de atividades extraclasse e permitir um melhor controle sobre o volume de trabalho assumido pelos docentes. Contudo, a falta de ações que façam tornar o texto legal em realidade, promove a redação do Art. 6º da Lei nº 14.817/2024 em verdadeira letra morta, deixando, com isso, os professores brasileiros padecendo ante ao desgaste físico, mental e emocional desencadeados pela sobrecarga de tarefas e responsabilidades.

Ainda, destaca-se que a sobrecarga de trabalho dos professores é ainda mais intensa para as mulheres que, além das tarefas docentes, muitas vezes acumulam as responsabilidades domésticas e familiares. Rocha e Fernandes (2008), em pesquisa realizada, apontam que “essas trabalhadoras exercem também outra jornada de atividades em seus domicílios, decorrentes das obrigações socialmente atribuídas às mulheres, como cuidado com a casa e filhos” (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 25). Essa dupla jornada acaba por acentuar o nível de estresse e comprometimento da qualidade de vida das professoras, que

se veem divididas entre as exigências da carreira e as demandas domésticas.

Portanto, a sobrecarga de trabalho dos professores representa um grande desafio que vai além do cumprimento de uma jornada estipulada. Ela reflete um conjunto de pressões que se sobrepõem às funções pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de doenças ocupacionais e para a deterioração da qualidade de vida dos docentes, tema que será desenvolvido a seguir.

4. DOENÇAS OCUPACIONAIS COMUNS ENTRE PROFESSORES

Quando um indivíduo escolhe a profissão docente, geralmente o faz com um forte sentimento de transformação social, buscando prestar serviços que impactem positivamente a vida das pessoas. Espera-se, assim, que o trabalho docente promova realização profissional, satisfação pessoal e uma contribuição significativa à sociedade. No entanto, é desastroso quando essa fonte de realização e satisfação torna-se causa de perda de qualidade de vida, levando ao desenvolvimento de diversas doenças ocupacionais. Neste sentido, Delcor et al. (2004) explana o seguinte:

“O trabalho humano possui um duplo caráter: por um lado é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde” (Delcor *et al.*, 2004, p. 187).

Infelizmente, existem muitos fatores que provocam a diminuição na qualidade de vida dos professores brasileiros. Chega até ser considerado um clichê quando esta pauta é levantada, continuando sem soluções dignas de destaque. Neste sentido, Damásio, Melo e Silva (2013) explanam com muita clareza, senão vejamos:

A literatura tem demonstrado que as condições adversas da docência, responsáveis pela dimi-

nuição nos índices de bem-estar psicológico e de qualidade de vida dos professores, se encontram distribuídas em diversas categorias, tais como: (1) **administrativas** (alta demanda de trabalho; baixa autonomia; baixa participação nas decisões administrativas da escola; pouco tempo para realização das tarefas); (2) **financeiras** (baixo salário e necessidades de vários postos de trabalho); (3) **ergonômicas** (ruídos excessivos na sala de aula; baixa luminosidade; número inadequado de alunos por sala de aula) e (4) **sociais** (desprestígio social; violência; drogas no contexto escolar; relação deteriorada com colegas de trabalho), dentre outras (Damásio, Melo; Silva, 2013, p. 74) (Negritamos).

Em consonância com a linha de raciocínio acima, trazemos as conclusões de Teles (2022) que, ao realizar uma profunda pesquisa sobre a qualidade de vida dos professores, constatou o seguinte:

Em relação aos fatores que influenciam negativamente a saúde docente, os estudos indicaram: desvalorização profissional; desrespeito e indisciplina dos estudantes para com os professores; níveis de satisfação em relação ao uso de tecnologia no trabalho; trabalhos em excesso com prazos curtos a cumprir; responsabilização dos professores pelo fracasso dos estudantes; entre muitos outros (Teles, 2022, p. 73).

Vale frisar que a qualidade de vida dos professores não é um tema discutido dos últimos anos para cá, mas remonta de décadas atrás, prova disso é quando nos deparamos com a explanação de Vasconcellos (1997), com base de estudos feitos pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, senão vejamos:

Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta os professores como sendo a segunda categoria profissional, em ní-

vel mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, desde as físicas como reações alérgicas ao giz, distúrbios vocais, gastrite, até as mentais como a esquizofrenia (Vasconcellos, 1997, p. 23).

Embora seja uma preocupação antiga, ainda se encontram inúmeros casos de professores desenvolvendo doenças ocupacionais, onde nos deparamos com o futuro repetindo o passado, sem perspectivas otimistas para o porvir. Fidalgo enfatiza que “as condições de trabalho e as pressões que o professor é submetido, podem influenciar a qualidade de vida e saúde, podendo trazer prejuízos para toda a vida do trabalhador” (Fidalgo, 2010, p. 93).

O estresse causado pelo acúmulo de atividades administrativas, aliado à jornada de trabalho extensa, gera graves consequências para a saúde dos docentes, como destacam Cecílio e Reis (2016, p. 307): “a mistura do trabalho à vida pessoal pode gerar agravos para a saúde psíquica e física dos professores, tais como depressão, exaustão, dores acentuadas de coluna, transtorno alimentar e estresse”.

Diante desse cenário, as principais doenças ocupacionais entre professores incluem problemas físicos, como distúrbios vocais, alergias a materiais de ensino, gastrite e fadiga extrema, além de uma ampla gama de doenças mentais, como burnout, depressão e, em casos graves, transtornos como a esquizofrenia. Esses problemas de saúde refletem diretamente as adversidades da profissão, que envolvem sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, falta de reconhecimento e condições inadequadas de trabalho. Esses fatores, frequentemente relatados ao longo de décadas, demonstram a necessidade urgente de melhores políticas de apoio e proteção à saúde dos docentes, com o objetivo de promover uma melhoria significativa na qualidade de vida dessa categoria essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores brasileiros, agravada pela ausência de regulamentações claras e específicas, evidencia a necessidade de uma revisão no posicionamento jurisprudencial sobre a remuneração docente. O reconhecimento das ativi-

dades extraclasse como componentes da jornada de trabalho remunerada é indispensável para garantir condições laborais mais justas. Esse ajuste, além de respeitar os limites estabelecidos pela legislação, contribuirá diretamente para a valorização da profissão e a melhoria da qualidade de vida dos educadores.

A Justiça do Trabalho possui um papel central na promoção dessa transformação. Como instância responsável por interpretar e aplicar as normas legais, pode impulsionar mudanças que valorizem os professores, reconhecendo sua importância estratégica na formação de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, decisões judiciais alinhadas à realidade dos docentes têm o potencial de corrigir lacunas existentes e pavimentar o caminho para um tratamento mais digno dessa classe trabalhadora.

Ademais, é urgente uma análise mais profunda e detalhada sobre as condições laborais dos professores, com vistas à formulação de leis e políticas públicas mais eficientes. Essas iniciativas devem não apenas coibir a sobrecarga de trabalho, mas também reduzir os casos de doenças ocupacionais, promovendo ambientes de trabalho saudáveis e sustentáveis para os docentes.

Ao alinhar esforços institucionais, jurídicos e legislativos, será possível avançar na construção de uma valorização efetiva da classe docente. Tal mudança é essencial para que esses profissionais, fundamentais na formação de novas gerações, possam desempenhar suas funções com equilíbrio, respeito e reconhecimento, contribuindo de maneira plena para o desenvolvimento de uma nação digna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 ago. 1943. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114817.htm>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 13ª Região. **Processo nº 0038800-80.2012.5.13.0005.** Acórdão de 3 de julho de 2013. Relatora: Margarida Alves de Araújo Silva. Paraíba, 1ª Turma. Publicado em 15 de julho de 2013.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região. **Processo nº ROT 0000719-13.2016.5.21.0001.** Acórdão de 22 de agosto de 2017. Relatora: Isaura Maria Barbalho Simonetti. Natal, RN, 2017.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Recurso de Revista nº 2000677-20.2017.5.04.0751**. Acórdão de 28 de abril de 2021. Relator: Alberto Luiz Bresciani de Fontan Pereira. Brasília, DF, 3ª Turma. Publicado em 30 de abril de 2021.

CECÍLIO, Sálua; REIS, Briana Manzan. Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 295-311, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p295-311>. Acesso em: 16 out. 2024.

CODO, Wanderley *et al.* **Educação, carinho e trabalho**. Brasília: CNTE/UnB, 1999.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; MELO, Rômulo Lustosa Pimenteira de; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 23, n. 54, p. 73-82, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309>.

DELCOR, Núria Serre; ARAÚJO, Tania M.; REIS, Eduardo J. F. B.; PORTO, Lauro A.; CARVALHO, Fernando M.; SILVA, Manuela Oliveira. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan.-fev. 2004.

FIDALGO, N. L. R. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENDES, R. e DIAS, E. C. Da Medicina do Trabalho à Saúde do Trabalhador. **Revista de Saúde Pública**: São Paulo, 1991.

NOBRE, Moacyr Roberto Cucê. Qualidade de Vida. São Paulo: **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 64, n. 4, p. 299-300, 1995.

PARAÍBA. Lei nº 13.258, de 16 de maio de 2024. **Dispõe sobre a criação de cargos e composição do Quadro dos Profissionais de Educação do Estado da Paraíba e institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação do Estado da Paraíba**. Disponível em: <<https://sapl3.al.pb.leg.br/norma/16918>>. Acesso em: 30 out. 2024.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008.

TELES, Cristiane Coelho. **Qualidade de vida no trabalho docente: o uso de tecnologias digitais no ensino superior**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Saúde) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1997.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E A ANÁLISE DE PRESENÇA DE GUMBRECHT NA OBRA DE VERISSIMO

Ligia Fernanda Giorgia de Oliveira Klein¹
Greicy Pinto Bellin²

Resumo:

A prática literária é reconhecida como uma necessidade fundamental para a formação integral do ser humano. Este artigo visa destacar a importância da literatura tanto como arte quanto como fonte de aprendizagem, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional dos indivíduos. Focando nessas ideias, o artigo explora o conceito de produção de presença de Hans Ulrich Gumbrecht, aplicando-o ao ensino literário no ciclo educacional. A teoria de Gumbrecht oferece uma perspectiva inovadora que valoriza as dimensões estética e emocional da literatura, incentivando uma abordagem pedagógica que enriquece a experiência literária dos estudantes. Sob a luz da teoria de Gumbrecht, realiza-se uma análise do capítulo “Ana Terra” da trilogia “O Tempo e o Vento” de Erico Verissimo. Esta análise evidencia a tangibilidade da experiência não hermenêutica na análise literária. A literatura é promovida não apenas como um meio de decodificação textual, mas também como uma experiência sensorial e reflexiva que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo tanto a formação acadêmica quanto o desenvolvimento socioemocional.

Palavras-chave: Literatura. Ensino Literário. Produção de Presença. Hans Ulrich Gumbrecht.

INTRODUÇÃO

“[...] o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado”
(Iser, 1996, p. 34)

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária da UNIAN-
DRADE. E-mail: ligia.fernanda.klein@gmail.com

2 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária da
UNIANDRADE. E-mail: greicy.bellin@uniandrade.edu.br

A prática literária desempenha um papel fundamental no ciclo educacional, atuando não apenas como um meio de desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também como um espaço de formação crítica e sensibilidade estética dos alunos. A literatura, por sua natureza, propõe uma pluralidade de vozes e experiências que contribuem para a construção da empatia e da reflexão sobre condições sociais, históricas e culturais diversificadas. Nesse contexto, a prática literária deve ser entendida como um exercício contínuo que estimula o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, ao mesmo tempo em que promove a imaginação e a criação estética, elementos essenciais para a formação do sujeito crítico no ambiente escolar.

Por sua vez, teoria da produção de presença de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) oferece um referencial teórico enriquecedor para a integração da prática literária no ensino. Gumbrecht (2010) distingue entre o “significado” e a “presença” dos textos literários, enfatizando a experiência que eles proporcionam aos leitores. A presença refere-se à capacidade de um texto de evocar experiências sensoriais e a sensação de personificação, ou seja, sentir seu interior sendo tocado, no momento em que a leitura ocorre, o que muitas vezes é negligenciado em abordagens pedagógicas que enfatizam a análise crítica em detrimento da experiência estética e emocional e fenomenológica.

Desta forma, busca-se neste artigo, em primeiro lugar, destacar a significância do ensino da literatura no crescimento pessoal, intelectual e emocional dos indivíduos e, logo, na formação educacional, em segundo lugar explorar, abordar e relacionar a teoria de produção de presença de Gumbrecht na prática Literária e a noção de *Stimmung* e, por último, apresenta-se uma análise do capítulo “Ana Terra” da trilogia “O Tempo e o Vento” de Verissimo (1999).

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

A literatura, entendida como uma forma de arte, oferece uma experiência estética única que vai além do simples ato de ler. Ela permite ao leitor apropriar-se de suas narrativas, vivenciando memórias e experimentando uma gama de sensações ao manusear um livro, ao

folhear suas páginas e ao ler descrições vívidas de paisagens e personagens.

Para Candido (2004, p. 176), a literatura é um bem incompreensível porque “corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita”, ou seja, a literatura seria um direito, porque é arte, e a arte é, “a manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos” (Candido, 2004, p. 176).

Embora a literatura se vincule à realidade, deve-se observar que, dessa realidade, ela escapa devido à estilização da sua própria linguagem. A literatura executa funções que atuam diretamente no homem, exprimindo-o e voltando-se para sua formação no momento em que este é receptor da arte literária; em vista disso, somos levados a abordar o seu ensino, mas não faremos isso sem antes evidenciar nos aspectos da linguagem dimensão semelhante à conferida aos assuntos e temas abarcados pela literatura. Assim:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (Lajolo, 1981, p. 38).

Um teórico que contribui significativamente para a compreensão da experiência estética na literatura é Iser. Em sua obra Iser (1996) desenvolve a *Teoria do Efeito Estético*, que enfatiza a interação entre o texto literário e o leitor, destacando como a leitura gera uma experiência estética única e pessoal. Ele argumenta que o leitor ativo participa na construção de significado, vivendo as emoções e sensações descritas no texto, ele descreve o processo fenomenológico da leitura, identifica as estruturas do texto ficcional que despertam certos efeitos no leitor e estaca, ainda, o papel do leitor na constituição do sentido da obra literária.

Segundo Iser (1996b, p. 27) “Se o mundo do texto se caracteriza pelo como se, isso significa que sempre algo diverso deve ser

introduzido no mundo representado no texto que ele próprio não é”, ou seja, a construção literária proporciona algo que vai além do texto escrito, a qual se comporá de acordo com a recepção de cada leitor e de sua sensibilidade a obra.

Nos anos iniciais de escolarização, a literatura infantil, com suas ilustrações coloridas e histórias envolventes, não apenas alfabetiza, mas também fascina e emociona. O ato de folhear um livro infantil pode despertar a curiosidade e a imaginação das crianças, criando memórias afetivas que associam a leitura a momentos de prazer. Autores como Monteiro Lobato, em obras como “Reinações de Narizinho” (1931), conseguem transportar os jovens leitores para mundos encantados, onde eles podem experimentar a alegria, o medo e a aventura como se estivessem

realmente presentes na história e, de certa forma, correlacionar estas experiências textuais em reações empíricas e emocionais, evocando assim aquilo que nominamos fenomenologia ou teoria do efeito estético. Segundo Abramovich (1991), a literatura infantil desempenha um papel essencial no processo de construção da identidade e da compreensão do mundo pela criança.

Na adolescência, a literatura continua a desempenhar um papel vital, proporcionando um meio para a autoexploração e a compreensão do mundo ao seu redor. A leitura de textos complexos e a análise de suas camadas simbólicas permitem aos adolescentes experimentar emoções profundas e reflexões críticas. Obras como “Dom Casmurro” (1899) de Machado de Assis não apenas oferecem uma narrativa intrigante, mas também evocam sensações por meio de suas descrições minuciosas e de sua prosa envolvente, permitindo que os leitores se sintam imersos nos dilemas existenciais dos personagens aos quais muitas vezes coincidem, sinergicamente, com suas ânsias interiores e, em contrapartida, outras vezes não apresentam resposta ou solução alguma aos dilemas explicitados na obra, outrossim, conforme Iser (1996) salienta nem sempre a obra nos apresentará resposta pois:

Ao extrair o sentido, enquanto núcleo próprio da obra, esta se esvazia; por isso, a interpretação coincide com a consumptibilidade da literatura. Tal esvaziamento, contudo, não é fatal apenas para o texto, pois é suscitada a pergunta: em que se pode fundar ainda propriamente

a função da interpretação, se ela, através da significação tirada da obra, a abandona como uma casca vazia? (Iser, 1996, p. 25).

Sendo assim, a arte literária transpõe universos reais e imaginários os quais jamais serão silenciados ou findados, uma vez que a cada leitura um novo horizonte se abre, ocorre uma nova janela interpretativa e uma nova experiência acontece.

No ensino superior, a literatura se torna uma ferramenta de investigação estética e filosófica, estimulando debates sobre a natureza da arte e da experiência humana. Os textos literários são examinados não apenas por seu conteúdo, mas também por sua forma e estilo, proporcionando uma apreciação mais profunda das técnicas literárias. A leitura crítica de obras contemporâneas e clássicas permite aos estudantes reviver épocas passadas e experienciar diferentes sensibilidades culturais. Como destaca Gumbrecht (2010) em sua teoria de produção de presença, a literatura tem a capacidade de provocar um estado de *Stimmung*, onde o leitor sente a presença física e emocional do texto, criando uma conexão tangível com as palavras.

Como evidência Coutinho (1978):

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio (Coutinho, 1978, p. 09 -10).

A literatura, portanto, não apenas enriquece o vocabulário e o conhecimento dos estudantes, mas também desenvolve habilidades essenciais, como a capacidade de argumentação e a sensibilidade estética. A interação com textos literários possibilita uma formação educacional completa, onde a arte da literatura se torna uma ponte para experiências sensoriais e emocionais profundas, deixando marcas duradouras na jornada de aprendizagem dos indivíduos.

APLICABILIDADE DA TEORIA DE GUMBRECHT NA PRÁTICA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO

A produção de presença, teoria apresentada por Gumbrecht, na prática educacional oferece novas perspectivas para o ensino da literatura. Ao reconhecer a dimensão estética e sensorial da leitura, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que valorizem não apenas a análise crítica, mas também a experiência emocional e física dos textos literários.

Hans Ulrich Gumbrecht, nascido em 15 de junho de 1948 em Würzburg, Alemanha, é um dos mais proeminentes teóricos culturais contemporâneos. Educado nas universidades de Munique, Regensburg, Salamanca e Konstanz; Gumbrecht desenvolveu uma carreira acadêmica multifacetada, abrangendo diversas áreas como literatura comparada, estudos culturais e filosofia da linguagem. Desde a década de 1980, ele tem ensinado na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, onde ocupa a posição de professor de literatura. Sua vasta produção intelectual inclui obras traduzidas para várias Línguas e contribuições significativas para o pensamento crítico contemporâneo.

Gumbrecht, por meio da teoria de produção de presença desafia a primazia da interpretação hermenêutica nos estudos literários e culturais. Em sua obra seminal de 2010 “Produção de Presença: O que o sentido não consegue transmitir”, Gumbrecht argumenta que a experiência estética não se resume à interpretação de significados, mas também envolve uma dimensão tangível e física que ele denomina “presença”. Segundo o autor, a presença refere-se à materialidade dos objetos culturais e à sua capacidade de afetar os sentidos de maneira direta, evocando emoções e sensações em uma experiência imediata e corporal.

A noção de *Stimmung*, ou “estado de espírito”, complementa essa teoria ao focar na atmosfera e na tonalidade emocional que permeiam a interação entre o sujeito e o objeto estético. Gumbrecht sugere que a experiência literária pode evocar um estado de *Stimmung*, onde o leitor é levado a um estado de imersão e envolvimento sensorial que transcende a mera compreensão racional do texto. “*Stimmung* é a maneira como as coisas se apresentam a nós, a qualidade do sentimento que acompanha nossa percepção e que colore nossa experiência do mundo” (Gumbrecht, 2004, p. 13). Essa abordagem destaca a

importância da sensibilidade estética e da imersão sensorial na leitura literária.

Ao incorporar exercícios de leitura que enfatizem a produção de presença, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver uma relação mais íntima e pessoal com os textos. Atividades como a leitura em voz alta, a dramatização de cenas e a exploração de ilustrações e artefatos relacionados à obra literária podem intensificar a sensação de imersão e envolvimento, estimulando a formação de memórias duradouras associadas à leitura.

Além disso, a abordagem estética de Gumbrecht pode ser, particularmente, eficaz na promoção da literatura em contextos onde os estudantes possam se mostrar, inicialmente, desinteressados ou desconectados da leitura. Ao focar na experiência sensorial e emocional, os educadores podem atrair a atenção dos alunos e fomentar um entusiasmo renovado pela prática literária. Como frisa Eagleton (2006, p. 22), “a literatura tem o poder de transformar a percepção de mundo dos indivíduos, estimulando a sensibilidade estética e a capacidade de argumentação”.

Na literatura, a produção de presença refere-se a efeitos com os quais os seres vivos mantêm uma conexão, relações estas que estão atreladas a estados físicos, emocionais e psicológicos: “Ser afetado pelo som ou pelo clima atmosférico é uma das formas de experiência mais fáceis e menos intrusivas, mas é, fisicamente, um encontro (no sentido literal de estar-em-contra: confrontar) concreto com nosso ambiente físico” (Gumbrecht, 2014, p. 13).

Desta forma, ao trazer a teoria da produção de presença para o contexto educacional, é possível promover práticas de leitura que favoreçam uma aproximação mais direta e sensorial com os textos. Isso implica em atividades que incentivem os alunos a não apenas decifram significados e subtextos, deixando-se levar pelas sonoridades, ritmos e imagens imaginárias e sentidos que a literatura oferece. É possível reconfigurar as práticas pedagógicas, colocando o aluno em contato direto com o poder evocativo e experiencial da literatura.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE PRESENÇA E STIMMUNG EM “ANA TERRA” DE ERICO VERISSIMO

“Ana Terra” de Verissimo (1999) é uma obra rica em detalhes sensoriais e emocionais, proporcionando uma experiência de leitura imersiva que se alinha, perfeitamente, com a teoria de produção de presença de Gumbrecht (2010). Para tanto, analisa-se alguns trechos da obra os quais apresentam sentido e materialidade, nos quais observou-se como Verissimo utilizou descrições ricas e evocativas para criar uma experiência de leitura imersiva.

Ana Terra é um capítulo crucial na trilogia “O Tempo e o Vento”. A obra é composta por três volumes “O Continente”, “Retrato” e “O Arquipélago”, os quais discorrem sobre a história da família gaúcha de sobrenome Terra Cambará, ao longo de mais de dois séculos no Estado do Rio Grande do Sul. Neste capítulo de mesmo nome atribuído a personagem principal, Verissimo destaca Ana Terra como uma mulher forte e resiliente que enfrenta os desafios da vida na fronteira do Sul do Brasil do século XIX.

Verissimo explora temas de resistência, sobrevivência e transformação por meio de experiências pessoais da referida personagem como: paixão, gravidez, maternidade, estupro, perdas e morte. Ana é a figura matriarcal que molda o futuro de sua família e simboliza a força e a perseverança das mulheres nesse contexto de formação do Estado do Rio Grande do Sul.

Ana Terra apresenta as origens da família Terra Cambará, estabelecendo uma ligação profunda entre os personagens e a terra onde habitam. A narrativa de Ana e seus descendentes segue uma linha contínua que conecta os eventos históricos do Brasil com a história familiar. Verissimo utiliza a narrativa de personagem para refletir sobre a identidade nacional e as transformações sociais e políticas que moldaram o país.

Ao longo da trilogia, o escritor continua a explorar as complexidades das relações familiares, a luta pelo poder e a busca por uma identidade, sempre ligadas à história do Brasil. “Ana Terra” é, portanto, um texto crucial que não apenas enriquece a história, mas também proporciona uma compreensão mais aprofundada das raízes e dos valores que norteiam a jornada dos Terra Cambará.

A análise dos trechos de “Ana Terra” de Verissimo, sob a luz da teoria de produção de presença de Gumbrecht (2010), revela a profundidade estética e emocional da obra. Ao focar nos elementos sensoriais e emocionais, Verissimo não apenas narra uma história, mas também envolve o leitor em uma experiência de presença detalhando materiais e atmosféricos são essenciais para a compreensão e apreciação do texto.

O autor traz uma relação entre presente e passado o que pode evocar ao leitor a materialidade de suas emoções ancestrais bem como a memória afetiva pautados na experiência de vida de cada interlocutor com a obra, sentimento este que pode ser ativado de forma mais expressiva quando há uma certa ambiência uma vez que “(...) os textos afetam os “estados de espírito” dos leitores da mesma maneira que o clima atmosférico e a música” (Gumbrecht, 2014, p. 14).

As memórias, o clima a paisagem e a cultura regional são fatos que marcam significativamente a trajetória da personagem Ana Terra, o que, por sua vez, proporcionam uma análise textual não apenas pautada na hermenêutica ou o seu cunho histórico, mas sim no sentimento e nas emoções vividas pela personagem através de sua relação com o vento, afetando assim a relação texto e leitor.

Sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando”, costumava dizer Ana Terra. Mas, em todos os dias ventosos de sua vida, havia um que ficara para sempre na memória, pois o que acontecera nele tivera a sorte de mudar-lhe a sorte por completo. (Verissimo, 2004, p.102)

O vento é o leme que conduz a trajetória da personagem, os dias, as semanas, os meses, enfim o tempo é conduzido pelo soprar do vento e as memórias constituídas pela personificação dos aromas e dos dias por ele trazidos

Eles guardavam na memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores e a temperatura que lhes diziam das estações do ano (Verissimo, 1999, p. 7)

A natureza é a manifestação de presença e traz a *Stimmung* que evoca o sentido que o vento imprime na vida da personagem e na sua história. A *Stimmung* é criada no texto a partir do impacto emocional estabelecido entre Ana Terra e a natureza: “Por essa época os ventos da primavera tinham amainado, e pelo cheiro do ar, pelo calor que começava, pelo aspecto dos campos e das árvores, os Terras sentiram que entrava o verão” (Verissimo, 1999 p. 27).

Os sentimentos e as emoções da personagem alinham-se com o movimento das estações trazidos pelo vento

Quando um novo inverno chegou e o minuano começou a soprar, ela o recebeu como a um velho amigo resmungão que gemendo cruzava por seu rancho sem parar e seguia campo fora. Ana Terra estava de tal maneira habituada ao vento que até parecia entender o que ele dizia (Verissimo, 1999 p. 142)

No trecho: “E Ana só via a seu redor quatro pessoas: o pai, a mãe e os irmãos. Quanto ao resto, eram sempre aqueles coxilhões a perder de vista, a solidão e o vento (...)”. (Verissimo, 1999, p.08), observa-se *Stimmung*, ou seja, estado mental e a ambiência que representam a solidão e a resignação vividas pela personagem.

A desolação da paisagem ao redor de Ana Terra refletia seu estado interior, reforçando a sensação de estar perdida em um mundo sem conexões significativas. É nesse cenário que surge Pedro Missioneiro, seu amor proibido, encontrado desfalecido na sanga, onde Ana costumava observar seu reflexo, no espelho d’água, enquanto lavava as roupas da família. É interessante notar que o “vento” traz esse forasteiro, que, por sua vez, provoca uma mudança emocional, significativa, em Ana, revelando novas emoções e despertando sentimentos de nostalgia tanto nela quanto em seus familiares. O som da flauta de Pedro Missioneiro combinada com a chuva e o vento, revela os sentimentos mais profundos:

Era uma melodia lenta e meio fúnebre. O agudo do som do instrumento penetrou Ana Terra como uma agulha, e ela se sentiu ferida, trespassada. Mas notas graves começaram a sair da flauta e aos poucos Ana foi percebendo a

linha da melodia... Reagiu por alguns segundos, procurando não gostar dela, mas lentamente foi se entregando e deixando embalar. Sentiu então uma tristeza enorme, um desejo amolecido de chorar. (...) De repente Ana Terra descobriu que aquela música estava exprimindo a tristeza que lhe vinha nos dias de inverno quando o vento assobiava e as árvores gemiam - nos dias de céu escuro em que, olhando a soledade dos campos, ela procurava dizer à mãe o que sentia no peito, mas não encontrava palavras para tanto. Agora a flauta do índio estava falando por ela... (Verissimo, 1976 p. 88)

Com o passar dos dias, o encanto permanece, a melodia é como um feitiço posto que se repete infinitamente “Na cabeça de Ana soava uma flauta: a melodia que Pedro tocara naquela noite de chuva não lhe saía da memória, noite e dia, dia e noite” (Verissimo, 1976, p. 92), a música traz a presença por meio da memória, pois embora a ação de tocar a flauta não estivesse sendo executada, a melodia permeava os sentimentos da personagem.

O som da flauta trazida pelo vento, “A música saía do corpo de Pedro e entrava no corpo dela...” (Verissimo, 1976, p. 92), aqui percebe-se a música como a manifestação de presença na ausência, uma vez que Pedro não está presente na ação, mas Ana se sente como que tocada por ele, a representação de um sentimento que mexe com o interior da personagem, a representação do desejo pelo proibido. Novamente o vento seria sua testemunha, trazendo o “verão seco e cruel” (Verissimo, 1999, p. 53) e a completude do que a música anunciava.

[...] aquele momento que passara com o índio à beira da sanga lhe havia ficado na memória duma forma confusa. Lembrava-se duma exaltação tocada de horror, dum doloroso dilaceramento misturado de gozo, e também do desespero de quem faz uma coisa que teme só para se livrar da obsessão desse temor (Verissimo, 1999, p. 57).

Após o encontro em que o ato se consuma, Ana sente culpa, remorsos, mas volta a se encontrar com seu amor proibido diversas vezes, descobre a gravidez e ao mesmo tempo a dor retoma sua alma. Pedro é assassinado por seus irmãos e, novamente, o vento traz a ela a memória do que há de vir:

Mas uma nova sensação de desalento gelado a invadiu quando ela imaginou o filho vivendo naquele descampado, ouvindo o vento, tomando chimarrão com os outros num silêncio de pedra, a cara, as mãos, os pés encardidos de terra, a camisa cheirando a sangue de boi (ou sangue de gente?) (Verissimo, 1999, p. 66).

O vento perpétua pela trama de Ana Terra e de seus descendentes, a obra perpassa a história de constituição histórica de um povo e de uma tradição cultural pautada nas guerras, nas disputas territoriais, na geografia e nas paisagens locais, entretanto, conforme analisado nos trechos anteriores, percebe-se algo além do texto histórico, observa-se os detalhes em que Erico Verissimo ao apropriar-se de algo corriqueiro e natural do Rio Grande do Sul, o vento, delinea e movimentava a vida e o emocional de seus personagens e, de certa forma, atinge de igual forma as emoções de quem lê esta tão significativa obra.

Observa-se, neste texto, a ação do vento como fator influenciador nas ações sobre o corpus da obra, bem como, dos leitores, entretanto, há outros artefatos que poderiam ser observados como produtores de presença e *Stimmung* como, por exemplo, os ruídos, os sons, a água, o cheiro, análise essa que pode e deve ser explorada uma vez que para Silva (1995) ato de ler se realiza, de fato, no instante em que a consciência se abre para aquilo que se deseja ler, não, necessariamente, durante o texto verbal, escrito. A constatação do sentido, o cotejamento com outras leituras e as transformações consequentes dessas comparações, são definições do que seria o ato de ler para esse autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática literária na Educação é essencial para a formação integral dos estudantes. A teoria de produção de presença de Gumbrecht oferece um valioso quadro teórico que enriquece essa prática, integrando a sensibilidade estética e emocional com a análise crítica. Essa integração transforma a experiência literária em uma jornada profunda e significativa, preparando os estudantes para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo com criatividade e discernimento.

Gumbrecht não só enriquece a prática literária, mas também incentiva uma abordagem pedagógica que promove a criatividade, sensibilidade e capacidade crítica dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar a dimensão estética e emocional da leitura, os educadores fomentam um ambiente de aprendizado que valoriza a literatura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral.

Implementar essa teoria nas práticas educacionais pode transformar a maneira como a literatura é ensinada e vivenciada, criando leitores mais engajados e reflexivos. Ao abraçar a riqueza sensorial e a profundidade emocional dos textos literários, promovemos uma educação literária que prepara os estudantes não só para a vida acadêmica, mas para uma apreciação mais completa do mundo ao seu redor.

A valorização da presença estética proposta por Gumbrecht, combinada com uma abordagem crítica e reflexiva da literatura, promove o desenvolvimento de habilidades essenciais e estimula a formação de indivíduos conscientes, criativos e empáticos. Essa combinação de teoria e prática contribui para uma educação literária que vai além da mera decodificação de textos, proporcionando uma experiência transformadora e duradoura para os estudantes em todas as fases de sua trajetória educacional.

Ao analisar a substancial obra de Erico Verissimo, “O Tempo e o Vento”, especificamente o capítulo “Ana Terra”, é possível observar que, além da análise textual contextualizada historicamente e social, o texto oferece ao leitor uma experiência sensorial e tangível. Esta experiência se baseia na relação empírica com a personagem Ana Terra, destacando suas características emocionais e relacionais. O vento, como elemento natural, atua como uma força motriz que proporciona a tangibilidade e a produção de presença, além de *Stimmung* (clima emocional). Essa interação promove uma conexão empática entre a

obra e o leitor, enriquecendo a experiência literária e permitindo uma compreensão mais profunda e envolvente do texto.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Garnier, 1899.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COUTINHO, A. **Que é literatura e como ensiná-la**. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2010.

_____. **Atmosfera, ambiência, *stimmung***: sobre um potencial oculto da literatura. Tradução Ana Isabel Soares. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2014.

ISER, W. **O ato da leitura**. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O Fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 100 p. (Col. Primeiros Passos), 1981.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. Série Sítio do Pica Pau Amarelo. Editora Monteiro Lobato & Cia., 1931.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, SP: Cortez, 104 p. (Coleção Educação Contemporânea), 1981. ISBN 85-249-0289-2.

VERISSIMO, E. **Ana Terra.** 50. ed. São Paulo: Globo, 1999.

VERISSIMO, E. Ana Terra. *In:* **O continente I.** 3ª ed. O tempo e o vento. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 7. 2004.

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS: O PAPEL DOS LIVROS FÍSICOS E AS LIMITAÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Igor dos Santos de Paula¹

Aline Aparecida Barrozo²

Resumo:

A Sala de Leitura desempenha um papel crucial nos anos iniciais da educação básica, promovendo o gosto pela leitura, o desenvolvimento da criatividade e a construção de habilidades cognitivas e socioemocionais. Enquanto os livros físicos são insubstituíveis em proporcionar experiências táteis e sensoriais, as plataformas digitais apresentam tanto benefícios quanto desafios. Este artigo discute como os livros físicos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, abordando os bônus e os ônus do uso de recursos digitais, com foco na falta de estímulo à imaginação, no isolamento social, na desigualdade educacional e na substituição de interações humanas por conteúdos digitais.

Palavras-chave: Leitura. Educação. Livros. Plataformas. Digitais. Estímulos.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do ensino fundamental, que abrangem do 1º ao 5º ano, a construção de competências de leitura é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A Sala de Leitura, com sua oferta de livros físicos, cria um ambiente que vai além do ensino formal, estimulando o prazer pela leitura e a imaginação. No entanto, com o avanço das tecnologias digitais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC, implementou na rede de ensino público, algumas plataformas digitais como uma ferramenta complementar de ensino. Embora essas plataformas ofereçam certas

1 Pós-Graduando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - UNESP. E-mail: igor.santos@unesp.br

2 Graduanda do Curso de Filosofia - UNESP. E-mail: a.barrozo@unesp.br

vantagens, como o acesso a conteúdos diversificados, elas também apresentam certas limitações que podem impactar negativamente o desenvolvimento humano. Este artigo explora a importância do equilíbrio entre essas práticas e analisa as consequências do uso excessivo de plataformas digitais, especialmente no que diz respeito à falta de estímulo à imaginação, ao pensamento crítico, ao isolamento social, à desigualdade educacional e à substituição de interações humanas por conteúdos digitais.

Esse cenário de transformações tecnológicas também permeia os anos finais do ensino fundamental, que abrangem os alunos do 6º ao 9º ano. Nessa etapa escolar, torna-se evidente a defasagem em habilidades básicas de leitura e escrita, intensificada pela pandemia. Muitos estudantes enfrentam dificuldades que comprometem seu engajamento com a leitura e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo. Foi nesse contexto que a plataforma Leia SP foi introduzida, com o objetivo de facilitar o acesso a obras literárias e promover o hábito de leitura. Contudo, a experiência revelou-se desafiadora. Apesar da disponibilidade de um amplo acervo digital, a burocracia e a complexidade do processo de empréstimos desmotivaram os alunos, reduzindo a adesão. Mesmo com explicações e incentivos, a falta de autonomia e as dificuldades técnicas da plataforma criaram barreiras que afastaram os leitores. Essa situação reforçou para mim o valor da sala de leitura como um espaço insubstituível de acolhimento, que conecta os alunos à literatura de forma mais natural e significativa.

Na sala de leitura, o contato com livros físicos proporciona uma experiência sensorial que promove a concentração e a memória. Freire (1987) argumenta que “a leitura, em seu formato tradicional, fomenta uma atitude crítica e reflexiva diante do mundo,” algo essencial para formar cidadãos conscientes. Além disso, os livros físicos estimulam a criatividade e o pensamento crítico, como aponta Cosson (2021), ao afirmar que “a leitura literária não é apenas um instrumento de aprendizado, mas uma prática cultural que forma cidadãos mais conscientes e criativos.”

Diante das limitações da plataforma Leia SP, busquei promover atividades que resgatassem o prazer pela leitura em formatos mais interativos e presenciais. Rodas de leitura, debates e encontros literários foram ferramentas valiosas para aproximar os alunos dos livros físicos e desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia e

colaboração. Conforme Vygotsky (2007), “a aprendizagem ocorre de forma mais significativa em contextos de interação social.”

Essa experiência reafirmou a importância de preservar as práticas tradicionais de leitura, valorizando a interação humana e assegurando que todos os alunos tenham acesso equitativo ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NA CRIATIVIDADE

A Sala de Leitura oferece um espaço de acolhimento e exploração onde as crianças podem desenvolver habilidades essenciais, como interpretação de texto, pensamento crítico e empatia. Cosson (2021) afirma que a leitura literária não é apenas um instrumento de aprendizado, mas uma prática cultural que forma cidadãos mais conscientes e criativos. Nesse ambiente, as crianças têm a oportunidade de experimentar a literatura de forma profunda, estimulando sua capacidade de imaginar, refletir e criar conexões entre diferentes aspectos da vida. Também, a interação com livros físicos estimula os sentidos, criando uma experiência multissensorial que reforça a memória e a concentração. Diferentemente das telas digitais, o manuseio de livros promove uma conexão mais profunda com o conteúdo, facilitando o aprendizado significativo (Zabala, 2010). Em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia, é importante lembrar que a leitura de livros físicos oferece um refúgio para a imaginação, onde o pensamento crítico pode ser desenvolvido sem distrações.

A sala de leitura não é apenas um espaço de aprendizado, mas também de interação humana significativa, onde os alunos podem compartilhar experiências e construir conhecimentos coletivamente. Vygotsky (2007) defende que “o aprendizado acontece de forma mais efetiva quando mediado por interações sociais,” e é nesse contexto que a sala de leitura se torna indispensável. Ao promover debates, rodas de leitura e discussões sobre obras literárias, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, fortalecendo competências como colaboração, empatia e respeito às ideias alheias. Além disso, a mediação pedagógica desempenha um papel essencial na construção do senso crítico dos alunos. Freire (1987) enfatiza que

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Assim, o educador, ao mediar o contato dos estudantes com obras literárias, contribui para que eles não apenas compreendam os textos, mas também reflitam sobre os contextos sociais, culturais e históricos que os cercam, ampliando sua visão de mundo. A sala de leitura, com seu ambiente propício à reflexão, permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas também as transformem em conhecimento ativo, capaz de ser aplicado em suas vivências. Essa abordagem multissensorial e coletiva, combinada com o acesso ao livro físico, reforça a criatividade e a imaginação dos estudantes, características que muitas vezes ficam prejudicadas em práticas exclusivamente digitais. Dessa forma, a sala de leitura se afirma como um espaço essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo tanto o prazer pela leitura quanto a formação de sujeitos críticos e participativos.

CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Ler em grupo ou compartilhar histórias seja na Sala de Leitura, na sala de aula ou em outros espaços dentro das escolas, contribui para a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa em contextos de interação social. Essas interações não apenas promovem o desenvolvimento da linguagem, mas também fortalecem habilidades socioemocionais como empatia, colaboração e respeito. Essas competências são essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico, sendo mais difíceis de serem adquiridas em ambientes digitais, onde a comunicação é frequentemente impessoal e fragmentada. A construção de habilidades socioemocionais é um dos pilares da formação integral do estudante e encontra na sala de leitura um espaço privilegiado para seu desenvolvimento. Quando os alunos participam de atividades como rodas de leitura ou debates sobre obras literárias, são estimulados a ouvir diferentes perspectivas, respeitar opiniões e articular suas próprias ideias de maneira empática e colaborativa. Essas práticas reforçam o que Vygotsky (2007) aponta: “o aprendizado é

potencializado pela interação social,” pois é na troca com o outro que os sujeitos constroem significados mais profundos.

Além disso, essas vivências vão além do domínio da linguagem. Elas permitem que os alunos desenvolvam competências como a autorregulação emocional, a capacidade de resolver conflitos e o fortalecimento de vínculos interpessoais. Freire (1987) destaca que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Assim, a sala de leitura se torna um espaço mediador, onde os livros servem como ponto de partida para discussões que refletem sobre a realidade, promovendo tanto o autoconhecimento quanto a compreensão do outro. Em contraste, os ambientes digitais muitas vezes carecem dessa profundidade interacional, oferecendo comunicações fragmentadas e impessoais. Portanto, a valorização das práticas presenciais na sala de leitura é indispensável para garantir o desenvolvimento pleno das habilidades socioemocionais, que são tão importantes quanto as competências cognitivas para o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos.

LIVROS FÍSICOS: UMA EXPERIÊNCIA INSUPERÁVEL NO ESTÍMULO À CONCENTRAÇÃO

Sempre que as plataformas digitais frequentemente competem pela atenção das crianças com notificações e outros recursos, os livros físicos oferecem um ambiente de leitura mais tranquilo e focado. Como já destacado anteriormente, o processo de leitura de forma analógica é prejudicado pelo ritmo acelerado das mídias digitais. Ademais, a leitura de livros físicos permite que as crianças se desconectem do excesso de estímulos visuais e sonoros característicos das plataformas digitais, oferecendo um espaço para o desenvolvimento da concentração e da introspecção. Os livros físicos proporcionam uma experiência única que vai além da simples leitura, funcionando como um meio de desconexão em um mundo repleto de estímulos digitais. Ao manusear um livro, o leitor encontra um ambiente propício para mergulhar no texto, sem as distrações constantes de notificações ou anúncios. Esse ambiente favorece a introspecção e a concentração, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma leitura crítica e significativa. Freire (1987) reforça essa ideia ao afirmar que “a leitura

do mundo precede a leitura da palavra,” destacando que a imersão na leitura tradicional permite ao indivíduo compreender melhor seu entorno e refletir sobre ele.

Também, o contato tátil com o livro físico contribui para criar um vínculo mais profundo com o conteúdo. Essa experiência sensorial, aliada à ausência de distrações digitais, fortalece habilidades como foco, paciência e organização mental. Vygotsky (2007) complementa que a aprendizagem é mais eficaz quando mediada por instrumentos que promovem o pensamento reflexivo, algo que os livros físicos fazem de forma natural. Enquanto as plataformas digitais oferecem acessibilidade, os livros físicos se destacam por criar um espaço de calma e conexão, indispensável para que os estudantes desenvolvam habilidades fundamentais para sua formação integral. Assim, o uso de livros físicos na sala de leitura não é apenas uma alternativa às tecnologias, mas uma ferramenta poderosa para fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a concentração.

Em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais, os livros físicos permanecem como uma fonte insuperável de estímulo à concentração e ao pensamento crítico. Diferentemente das plataformas digitais, que frequentemente bombardeiam o leitor com notificações, alertas e outros recursos interativos, os livros físicos oferecem uma experiência de leitura tranquila e imersiva, essencial para o desenvolvimento da introspecção. Nesse contexto, Freire (1987) enfatiza que a leitura tradicional promove uma atitude reflexiva, necessária para a construção de uma visão crítica do mundo, algo que é frequentemente prejudicado pelo ritmo frenético e dispersivo das mídias digitais.

O ato de manusear um livro físico cria uma conexão sensorial e emocional que vai além do simples consumo de informações. Essa relação tátil e visual proporciona ao leitor uma experiência única, em que o cheiro do papel, o virar das páginas e até mesmo as anotações feitas à margem tornam-se partes integrantes do processo de leitura. Esses elementos reforçam a capacidade de concentração, permitindo que o leitor se envolva plenamente com o conteúdo sem as interrupções constantes que caracterizam os dispositivos digitais.

Além disso, os livros físicos desempenham um papel essencial no estímulo ao foco e à paciência. O ambiente digital, com suas inúmeras possibilidades de navegação, tende a fragmentar a atenção e

dificultar o aprofundamento em um tema. Em contrapartida, o formato físico requer uma dedicação mais deliberada e metódica, fortalecendo habilidades como organização mental e pensamento reflexivo. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem mediada por instrumentos que favorecem a reflexão é mais eficaz, algo que os livros físicos promovem de maneira intrínseca.

Na sala de leitura, os livros físicos tornam-se ferramentas indispensáveis para a formação integral dos estudantes. Mais do que fontes de conteúdo, eles criam um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Ao mergulhar em um livro, o estudante aprende a gerenciar seu tempo e a apreciar o valor de uma leitura contínua, habilidades que vão além do contexto acadêmico e contribuem para a vida em sociedade.

A escolha de livros físicos, portanto, não se limita a uma questão de preferência ou nostalgia, ela é fundamentada em benefícios concretos para o desenvolvimento cognitivo e emocional. As narrativas apresentadas de forma linear em um livro físico estimulam a construção de conexões profundas e duradouras, enquanto o ritmo de leitura, determinado pelo próprio leitor, favorece a retenção de informações. Em contraste, as plataformas digitais, embora convenientes, frequentemente promovem a leitura superficial, caracterizada pela prática de “skimming” — leitura rápida e sem aprofundamento. Essa abordagem pode comprometer a compreensão e a análise crítica, habilidades indispensáveis em um mundo cada vez mais complexo. O uso de livros físicos na formação dos estudantes, por sua vez, não apenas combate essas tendências, mas também oferece uma alternativa enriquecedora, em que o aprendizado é fortalecido pela interação direta com o texto. Por fim, os livros físicos se consolidam como um meio poderoso de desconexão em uma era saturada de estímulos digitais. Ao oferecer um refúgio de tranquilidade e foco, eles permitem que os leitores desenvolvam um relacionamento significativo com a leitura e com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, promover o uso de livros físicos não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável dos estudantes.

PLATAFORMAS DIGITAIS: BÔNUS E ÔNUS

BÔNUS:

- **Acessibilidade e Variedade:** As plataformas digitais permitem que as crianças acessem uma vasta gama de conteúdos, ampliando o repertório cultural e literário.

- **Interatividade:** Recursos como animações e jogos educativos podem tornar o aprendizado mais dinâmico, especialmente para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

ÔNUS:

- **Falta de Estímulo à Imaginação e ao Pensamento Crítico:** O uso excessivo de plataformas digitais pode inibir a imaginação das crianças. As telas oferecem um conteúdo já pré-determinado e altamente visual, limitando o espaço para a criatividade e o desenvolvimento de ideias originais. Como Papert (1996) aponta, as experiências digitais não promovem o mesmo nível de abstração e reflexão que os livros físicos, essenciais para a formação de uma mente crítica e criativa.

- **Isolamento Social:** A utilização excessiva de plataformas digitais pode reduzir as interações sociais, prejudicando o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem deve ser um processo colaborativo, e a falta de interações face a face pode dificultar o desenvolvimento de habilidades como empatia, colaboração e comunicação.

- **Desigualdade Educacional:** Embora as plataformas digitais tenham o potencial de democratizar o acesso à informação, elas podem ampliar as desigualdades educacionais. Crianças de famílias com menor acesso à tecnologia ou com dificuldades de conectividade enfrentam dificuldades em usufruir desses recursos, o que aprofunda as lacunas educacionais já existentes. Como Cosson (2021) observa, é fundamental que o uso de tecnologias digitais seja combinado com a promoção da leitura física para garantir que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa.

- **Substituição de Interações Humanas por Conteúdo Digital:** O uso excessivo de plataformas digitais pode diminuir a importância da interação humana na educação. Freire (1987) defende que a educação deve ser um processo de troca contínua entre educador e educando,

um aspecto que é frequentemente enfraquecido em ambientes predominantemente digitais.

EQUILÍBRIO COMO SOLUÇÃO

Para garantir que os benefícios das plataformas digitais não prejudiquem o desenvolvimento integral das crianças, é essencial buscar um equilíbrio. Algumas propostas incluem:

1. Integração Consciente: Usar tecnologias como complemento, sem substituir práticas tradicionais como a leitura de livros físicos.
2. Valorização das Salas de Leitura: Investir em infraestrutura e acervo, criando um ambiente convidativo para a prática da leitura.
3. Educação para o Uso Tecnológico: Ensinar crianças e professores a utilizarem as plataformas digitais de maneira crítica e responsável.
4. Tempo Equilibrado: Definir limites para o uso de dispositivos digitais, incentivando momentos de leitura analógica e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sala de Leitura é um espaço insubstituível para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais. Livros físicos oferecem experiências sensoriais e cognitivas que as plataformas digitais não conseguem reproduzir. Embora as tecnologias possam complementar a educação, é essencial priorizar práticas que promovam o pensamento crítico, a criatividade e a socialização. Assim, garantir-se-á uma formação mais equilibrada e humanista para as futuras gerações. Esse espaço permanece como um dos alicerces fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em um contexto marcado por desigualdades educacionais e o avanço das tecnologias digitais. Mais do que um local para o acesso à livros, é um espaço de formação cultural, social e emocional. Livros físicos continuam a desempenhar um papel essencial, proporcionando uma conexão tangível e profunda com o conhecimento, algo que as plataformas digitais, por sua natureza efêmera e fragmentada, não conseguem substituir.

Freire (1987) nos lembra que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino,” reforçando que a educação deve ser intencional, conectada à realidade e às necessidades dos alunos. A sala de leitura, ao incentivar práticas de reflexão e interação, transcende seu papel pedagógico tradicional, formando cidadãos críticos e participativos. Embora as tecnologias digitais tenham seu valor como ferramentas complementares, é imprescindível encontrar um equilíbrio. Promover o uso consciente dessas tecnologias, sem abrir mão da valorização do livro físico e das interações presenciais, assegura uma educação que une o melhor dos dois mundos. Vygotsky (2007) afirma que “a aprendizagem mediada por interações sociais é essencial para o desenvolvimento humano,” destacando a importância de priorizar espaços que promovam a troca de ideias, a colaboração e o fortalecimento de vínculos. Assim, ao preservar e investir na Sala de Leitura como um espaço central no processo educativo, garantimos uma formação mais equilibrada, que alia a inovação tecnológica à riqueza das práticas tradicionais. Essa abordagem não apenas prepara os alunos para os desafios do futuro, mas também mantém viva a essência humanista da educação, indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LEIA-SP. **Leia-SP: Plataforma de livros digitais para estudantes da rede pública de São Paulo**. Disponível em: <https://leia.sp.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação**. Site Institucional. São Paulo: SEDUC-SP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DO CURRÍCULO NA PRÁTICA EDUCACIONAL E MUDANÇAS DE REALIDADES AMAZÔNICAS

Silvio Roberto da Silva Fernandes¹

Resumo:

O presente estudo examina as dimensões conceituais, epistemológicas e científicas da Teoria do Currículo, com ênfase na análise do currículo local como instrumento de transformação educacional e social. O currículo é compreendido como um elemento central da educação, que reflete os valores e objetivos sociais, políticos e culturais de cada época. Tem-se como objetivo geral: analisar a influência do currículo no processo de ensino-aprendizagem à luz das reflexões teóricas sobre o currículo na Amazônia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com objetivos exploratórios, abordagem qualitativa a partir da correlação entre as abordagens identificadas em bases de dados online como Scielo, Pubmed e CAPES, publicados de 2018 a 2024 e as percepções do autor desse artigo. Os resultados da pesquisa indicam a relevância de um currículo cientificamente embasado, que integre descobertas pedagógicas e psicológicas, garantindo a formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. A flexibilidade do currículo local, que permite adaptar conteúdos e metodologias às especificidades culturais, sociais e econômicas de diferentes comunidades, especialmente em contextos como o da região amazônica. Conclui-se que o currículo não apenas organiza os conteúdos educacionais, mas também promove uma educação crítica, inclusiva e contextualizada. Ele funciona como um instrumento essencial para a transformação social, ao possibilitar a valorização dos saberes locais e o fortalecimento das identidades culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável, onde a Teoria do Currículo assume um papel central na promoção de uma educação que integra teoria e prática na Amazônia.

Palavras-chave: Teoria do Currículo. Epistemologia. Currículo local. Saberes Culturais; Amazônia.

¹ Mestre em Ciências de La Educación, professor e gestor vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Manaquiri (AM), e-mail: prof_silvioroberto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Teoria do Currículo pode ser compreendida como o conjunto de reflexões acadêmicas e das contribuições dos atores educacionais — como professores, alunos, sociedade, governos, tomadores de decisão e legisladores — que colaboram na revisão e modelagem dos conteúdos presentes no currículo educacional (Lisboa; Santos, 2022). É fundamental que essa teoria seja entendida de forma holística, abrangendo os aspectos sociais, ambientais, econômicos e políticos que influenciam as decisões sobre o que os estudantes devem estudar em um sistema educacional específico.

Arroyo (2013), citado por Lopes e Rivas (2021), destaca que a Teoria do Currículo admite múltiplas interpretações. Em uma perspectiva mais restrita, o currículo pode ser definido de maneira prescritiva, determinando quais atividades e conhecimentos específicos devem ser adquiridos em uma classe específica. Em uma perspectiva mais ampla, analisa-se o percurso educacional que os alunos devem seguir dentro do sistema formal de ensino.

A Teoria do Currículo pode ser examinada por meio de diversas disciplinas, como a educação, psicologia, filosofia e sociologia. Entre as áreas discutidas nesse campo estão a avaliação dos valores transmitidos aos alunos, a revisão histórica do currículo, a análise das práticas pedagógicas atuais e as projeções para o futuro do currículo educacional. Esses estudos buscam compreender as múltiplas dimensões que compõem o currículo e como ele se relaciona com as necessidades da sociedade contemporânea.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça diretrizes gerais para a educação no Brasil, essas nem sempre refletem as particularidades regionais e as desigualdades socioeconômicas presentes em diferentes estados e municípios. Alencar e Costa (2021) e Pereira e Senhoras (2022) argumentam que os currículos locais desempenham um papel crucial ao adaptar o ensino às necessidades e perspectivas locais, garantindo maior flexibilidade e relevância para o contexto educacional específico.

Os currículos locais podem ser ajustados continuamente para atender às demandas emergentes da comunidade escolar. Nesse sentido, Pereira e Senhoras (2022) observam que a Teoria do Currículo

evoluiu ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas formas de pensar sobre a educação e suas influências sociais.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a influência do currículo no processo de ensino-aprendizagem à luz das reflexões teóricas sobre o currículo na Amazônia. Especificamente, busca-se: identificar os aspectos conceituais do currículo; discutir as perspectivas epistemológicas e científicas da Teoria do Currículo; e refletir sobre o papel do currículo local como instrumento de transformação educacional e social.

Dessa forma, o estudo pretende responder à seguinte questão: Como a Teoria do Currículo pode contribuir para a prática educacional e para a transformação da realidade social? Parte-se do pressuposto de que o currículo deve refletir os valores e objetivos sociais predominantes, reconhecendo que a transmissão de conhecimentos e habilidades também transforma as identidades individuais.

A escolha do tema se justifica pela relevância da Teoria do Currículo na prática educacional, especialmente para a comunidade acadêmica, educadores e a sociedade em geral. Busca-se promover uma discussão crítica sobre a importância de uma compreensão holística do currículo como documento orientador do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, baseada nos ensinamentos de De Pádua (2019), que defende a flexibilidade na investigação social qualitativa, permitindo uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais. Teoricamente, utiliza-se o método dedutivo para explorar as temáticas, com base em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Foram consultados estudos publicados entre 2018 e 2024, incluindo livros, teses, dissertações e artigos científicos.

1. TEORIA DO CURRÍCULO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA AMAZÔNIA

1.1. CURRÍCULO – ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A teoria do currículo, como destacado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é fundamental para promover a cidadania e a inclusão social (SILVA, 2020). Em ambientes complexos como a

Amazônia, essa teoria adquire um papel ainda mais crítico, considerando as especificidades culturais, sociais e ambientais da região. No contexto amazônico, o currículo deve ir além da reprodução de saberes tradicionais e integrar elementos da cultura local, contribuindo para uma educação significativa e contextualizada.

Lisboa e Santos (2022) assim como Carvalho (2023), ressaltam que a escola no interior do Amazonas é um espaço social que reflete as especificidades regionais, onde práticas docentes necessitam ser adaptadas para responder às necessidades locais. Assim, a inclusão da cultura regional e da vivência local no currículo não apenas valoriza a identidade dos alunos, mas também promove a sustentabilidade educacional na região.

Bentes e Figueira (2022) reforça a ideia de que o currículo é um reflexo das realidades culturais e sociais, o que se alinha à necessidade de adaptações específicas no contexto amazônico. Isso é especialmente relevante quando se trata de comunidades ribeirinhas e indígenas, que demandam uma abordagem pedagógica que respeite suas tradições e conhecimentos locais. Além disso, a resiliência pedagógica em regiões afetadas por fenômenos naturais, como variações de cheia e seca no Rio Amazonas, exige um currículo flexível e dinâmico (Alencar; Costa, 2021).

A abordagem inclusiva do currículo é outro aspecto crucial. A humanização do currículo na educação especial requer uma abordagem docente que considere a individualidade dos alunos. No Amazonas, essa necessidade é ainda mais evidente devido à escassez de recursos e à diversidade de realidades socioeconômicas (Fabri; El Tassa, 2022). Nesse sentido, a personalização do currículo para atender a alunos com necessidades educativas especiais é indispensável para garantir uma educação equitativa e inclusiva. As políticas de formação docente devem, portanto, preparar educadores para trabalhar com essa diversidade, conforme demanda a Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

A formação dos educadores na Amazônia também enfrenta desafios específicos relacionados ao currículo. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, mas é fundamental que sua implementação no Amazonas considere as particularidades locais. Zwirtes e Martins (2020), destacam que a formação de professores deve ser adaptada para refletir as

realidades culturais e sociais dos alunos da região. Dessa forma a formação de educadores indígenas apresenta desafios únicos e destacam a necessidade de uma formação intercultural e contextualizada dentro do currículo.

1.2. DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E CIENTÍFICAS DA TEORIA DO CURRÍCULO

A Teoria do Currículo é construída a partir de múltiplas disciplinas que interagem para moldar os objetivos educacionais. Um aspecto central dessa teoria é o reconhecimento de que o conhecimento não é neutro, mas influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos (Sacristán, 2018). A articulação das disciplinas e a interconexão dos saberes constituem elementos fundamentais para um currículo que dialogue com as complexidades locais, especialmente em regiões como a Amazônia, onde os desafios sociais e ambientais são distintos do restante do país.

Segundo Araújo (2020), o currículo deve preparar os alunos para a vida adulta, e seus objetivos precisam ser definidos com base nas atividades que os indivíduos desempenharão na sociedade. Esse ponto é especialmente relevante no contexto amazônico, onde as atividades produtivas estão intimamente relacionadas ao meio ambiente e à sustentabilidade. A formação curricular deve, portanto, integrar conhecimentos tradicionais e científicos, promovendo um equilíbrio entre saberes locais e conhecimentos acadêmicos, a fim de formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica e consciente em suas comunidades.

A filosofia da educação estabelece os valores e princípios que orientam a elaboração curricular, discutindo questões como a natureza do conhecimento e o papel da educação na sociedade (Zwirter; Martins, 2020). Em um contexto amazônico, a filosofia do currículo deve incluir a valorização das culturas locais, povos indígenas e saberes tradicionais. Furtado e Carmo (2020) enfatizam que o currículo deve refletir as exigências do sistema científico, mas também deve estabelecer conexões internas entre diferentes disciplinas, o que permite a integração de saberes locais e globais.

Além disso, a dimensão filosófica destaca que o currículo precisa ser mais do que uma transmissão de conteúdos. Deve ser um meio de transformação social, proporcionando aos alunos a capacidade de entender sua realidade e intervir nela de maneira significativa. Em regiões como a Amazônia, isso significa incluir a educação ambiental e a valorização da biodiversidade como componentes centrais do currículo, alinhando-se às discussões globais sobre sustentabilidade e justiça social.

A psicologia educacional fornece diretrizes importantes sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, que devem ser considerados no desenvolvimento do currículo (Elisário, 2022). No caso da Amazônia, a diversidade cultural e as diferenças nas condições socioeconômicas exigem que o currículo seja adaptado para atender às necessidades específicas de crianças e adolescentes da região. As teorias de Vygotsky, que destacam a importância do contexto sociocultural na aprendizagem, são especialmente relevantes nesse cenário, pois reconhecem que o aprendizado ocorre em interação com o ambiente social e cultural dos alunos.

Além disso, Arroyo (2013) apud Carvalho (2023), defende que o currículo deve promover experiências de sucesso para todos os alunos, garantindo que eles sejam incentivados a assumir a responsabilidade por seus estudos. No contexto amazônico, isso significa criar currículos que valorizem as realidades locais, integrando práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de conhecimento existentes na região, como os saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas e indígenas.

1.3. QUESTÕES CENTRAIS DO CURRÍCULO

A pesquisa educacional desempenha um papel crucial na construção de currículos fundamentados em evidências, avaliando a eficácia dos programas e métodos de ensino (Dantas; Mustafa; Silva, 2021). No contexto amazônico, a pesquisa deve focar nas necessidades e desafios específicos da região, como o acesso desigual à educação, a formação de professores e a integração de tecnologias educacionais. Estudos que avaliem a eficácia de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto amazônico são essenciais para o desenvolvi-

mento de currículos que promovam uma aprendizagem significativa e de alta qualidade.

Carvalho (2023) ressaltam que a elaboração de um currículo científico requer a definição clara dos conteúdos e objetivos educacionais. Essa definição deve ser feita de forma a respeitar as especificidades locais e, ao mesmo tempo, atender aos requisitos de um sistema educacional nacional. Na Amazônia, isso significa equilibrar a formação acadêmica com a valorização dos saberes locais, de modo a promover uma educação contextualizada e relevante para a realidade dos alunos.

A Teoria do Currículo, como argumenta Sacristán (2018), deve focar no fortalecimento da atividade dos alunos e na relevância do aprendizado. Isso é especialmente importante no contexto amazônico, onde a educação pode atuar como um instrumento de transformação social. O currículo deve não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades e valores que permitam aos alunos se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Assim, a elaboração de currículos no contexto amazônico deve considerar as dimensões epistemológicas e científicas discutidas, mas também incluir a diversidade cultural e ambiental da região. Um currículo que reflita essas preocupações pode promover uma educação mais equitativa e sustentável, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

A construção do currículo, tanto em nível nacional quanto local, é um processo dinâmico que visa equilibrar uniformidade e diversidade. Conforme Freitas (2023), as bases do currículo nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fornecem uma estrutura uniforme que busca garantir a equidade educacional em todo o país, mas que precisa dialogar com as especificidades regionais. No contexto amazônico, esse equilíbrio é particularmente importante, dada a diversidade cultural, geográfica e socioeconômica que caracteriza a região. A BNCC estabelece diretrizes gerais, mas cabe aos currículos locais adaptá-las às realidades específicas, promovendo uma educação que respeite os saberes tradicionais e a diversidade cultural das populações amazônicas.

Gonçalves et al. (2024) destacam que o currículo deve ser um suporte vivo e flexível, capaz de se adaptar às mudanças sociais e

culturais. Essa flexibilidade é essencial para a Amazônia, onde as necessidades educacionais variam amplamente devido à dispersão geográfica das comunidades e à influência de saberes tradicionais. As escolas precisam revisar constantemente seus planos de ensino para incorporar conteúdos que reflitam a realidade local, como conhecimentos sobre preservação ambiental e modos de vida tradicionais, garantindo que o currículo não seja apenas uma transposição das diretrizes nacionais, mas sim um instrumento de transformação social e valorização das culturas locais.

A constante avaliação curricular, conforme defendido por Sacristán (2018), é crucial para garantir a qualidade da educação oferecida e a atualização constante dos conteúdos e metodologias. No contexto amazônico, essa avaliação deve incluir não apenas os parâmetros tradicionais de desempenho acadêmico, mas também a adequação do currículo às necessidades locais e à preservação dos saberes indígenas e ribeirinhos. Onde, os critérios avaliativos devem fortalecer a autonomia dos alunos e proporcionar experiências de sucesso. Assim, na Amazônia, a avaliação deve ser orientada não apenas para medir conhecimentos acadêmicos, mas também para valorizar o desenvolvimento de competências relacionadas à sustentabilidade, cidadania e preservação cultural.

O papel do professor no contexto amazônico, como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem, ganha uma dimensão ainda mais significativa. De acordo com Elisiário (2022), o professor deve atuar como orientador dos alunos, respeitando as diferentes formas de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de competências amplas e interdisciplinares. Na Amazônia, isso significa que os professores precisam ser preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, utilizando metodologias ativas que integrem os saberes locais ao currículo formal, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Os novos currículos, conforme Barbosa e Beranger (2022), há a necessidade de desenvolver competências amplas, que vão além dos conhecimentos disciplinares tradicionais. No contexto amazônico, essa abordagem é fundamental, pois as comunidades locais enfrentam desafios específicos relacionados à sustentabilidade, preservação ambiental e valorização cultural. As competências desenvolvidas devem, portanto, capacitar os alunos a atuar como agentes de mudança em

suas comunidades, contribuindo para a resolução de problemas locais e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Além disso, a integração de diferentes campos do conhecimento no currículo pode favorecer uma visão mais holística da educação, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI de maneira crítica e criativa.

A construção de um currículo que contemple as questões centrais apontadas, como flexibilidade, avaliação constante e desenvolvimento de competências amplas, requer um olhar atento às especificidades regionais e culturais. No contexto amazônico, isso significa integrar saberes tradicionais ao currículo formal, promover uma educação contextualizada e inclusiva e valorizar a diversidade cultural como um recurso pedagógico essencial. A constante adaptação e avaliação dos currículos, conforme apontado por autores como Sacristán (2018) Alencar e Costa (2021), são fundamentais para garantir que a educação oferecida seja relevante, equitativa e promotora de transformações sociais positivas na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, que o currículo, em sua concepção, não se limita a ser um conjunto de conteúdos ou disciplinas organizadas em um plano de ensino. Ele reflete valores, objetivos sociais e culturais e é construído de acordo com as demandas históricas, sociais e econômicas da sociedade. O currículo atua como um guia para a construção do conhecimento, determinando não apenas o que deve ser ensinado, mas também como e por que determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros. Portanto, ao definir o currículo, considera-se tanto o conhecimento acumulado e validado socialmente quanto as necessidades emergentes de formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Da mesma forma, a Teoria do Currículo envolve diferentes perspectivas epistemológicas que questionam a neutralidade do conhecimento. Ela evidencia que o conhecimento escolar é selecionado e estruturado a partir de critérios que envolvem políticas sociais, econômicas e ideológicas.

O currículo não é um campo isolado, mas é continuamente influenciado por teorias pedagógicas, psicológicas e filosóficas que moldam suas bases científicas. As perspectivas epistemológicas também se debruçam sobre questões fundamentais, como a natureza do conhecimento e os objetivos da educação, destacando que o currículo deve estar alinhado com as necessidades contemporâneas de desenvolvimento humano, enfatizando competências amplas e interdisciplinares. A cientificidade do currículo está na sua capacidade de incorporar descobertas e avanços nas diversas áreas do conhecimento, garantindo que a formação dos alunos esteja em consonância com as exigências sociais e culturais contemporâneas.

Outra constatação, é que o currículo local emerge como um instrumento poderoso de transformação educacional e social, especialmente em contextos regionais específicos, como o ambiente amazônico. Ele permite que as escolas integrem as particularidades culturais, sociais e econômicas de suas comunidades ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

Enfim, a flexibilidade do currículo local possibilita a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das identidades culturais locais, ao mesmo tempo que oferece uma base para enfrentar desafios sociais específicos, como a desigualdade e a sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ KWLpPVsDm3nV4X-gpSHydHJf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 dez. 2024.

ARAÚJO, Eliane Rose Santos de. **Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/18756/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Eliane%20Rose%20Santos%20de%20Ara%c3%baço%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em 29 nov. 2024.

BARBOSA, Wilka Monnah Cordeiro; BERANGER, Juan Alberto. As políticas públicas educacionais no Brasil: a crise estrutural e seus efeitos sobre o direito ao ensino médio SEDUC-AM em 2019/2020. **Brazilian Applied Science Review**, v. 6, n. 3, 2022. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/47579/pdf>. Acesso em 1 dez. 2024.

BENTES, Rosieide da Silva Bentes; FIGUEIRA, Cláudia Laurido Figueira **Amazônia: olhares para a Educação e o Ensino**. Curitiba: CRV. 2022.

CARVALHO, Tereza de Jesus Pires. **A Realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade Quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021- 2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9622/2/DISS_TerezaCarvalho_PPGE.pdf. Acesso em 30 nov. 2024.

DANTAS, Priscila Vasques Castro; MUSTAFA, Amanda Ramos; SILVA, Iolete Ribeiro da. Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, 2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55454/38417>. Acesso em 28 nov. 2024.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Educação (em tempo) integral no Amazonas: a percepção da equipe escolar sobre a implementação do tempo integral no ensino médio**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FABRI, Luicneia Teresinha Colecha; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. Concepção e humanização do currículo: a abordagem do-

cente na educação especial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 10, n. 29, 2022. Disponível em <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606/439>. Acesso em 30 nov. 2024.

FREITAS, Leiliane de Almeida. **O Processo de implementação da Educação integral em quatro Escolas do Ensino Fundamental em Manaus, Amazonas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9680/5/DISS_LeilianeFreitas_PPGEICIM. Acesso em 30 nov. 2024.

FURTADO, Leticia dos Santos; CARMO, Eraldo Souza do. Para uma pedagogia cultural: O currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50287/33970>. Acesso em 02 dez. 2024.

GONÇALVES, Maurilho de Lima et al. Currículo e cultura de uma escola da zona rural na Amazônia. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 51, 2024. Disponível em <https://revista.academicaonline.com/index.php/rao/article/view/186/372>. Acesso em 01 dez. 2024.

LISBOA, Dinelle Rejane da Silva; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. (2011-2020). **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 115-133, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n69/1982-0305-teias-23-69-0115.pdf>. Acesso em 21 dez. 2024.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 71-91, 2021. Disponível em <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/685/1050>. Acesso em 1 dez. 2024.

PEREIRA, Jeffeson William; SENHORAS, Elói Martins. **Amazônia, currículo e relações internacionais: estudo na Universidade Federal de Roraima**. Roraima: Editora IOLE, 2022.

SILVA, Peterson Fernando Kepps da. Do retrato da instituição à listagem de conteúdos: o currículo sob o olhar dos professores. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, 2020. Disponível em <https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/5082>. Acesso em 25 nov. 2024.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em https://periodicos.unespar.edu.br/ensino_epesquisa/article/view/3270/2621. Acesso em 1 dez. 2024.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Rubervania Aparecida Freire Gomes Silva

Resumo:

O presente artigo visa abordar sobre o surgimento dos recursos educacionais e importância e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem ao longo do tempo, como ferramenta valorativa de um processo de estímulo ao desenvolvimento individual, numa perspectiva de emancipação social do ser humano, buscando construir e reinventar de maneira reduzir as desigualdades sociais. Pretende-se enfatizar de forma sobre a utilização dessas ferramentas educacionais ao longo do tempo na sala de aula, sendo algo imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Enfatizamos, neste documento, a necessidade de desenvolver dentro do contexto educacional uma proposta de ensino baseada na mediação e no uso de metodologias de ensino que favoreçam com eficácia da aprendizagem dos estudantes e o protagonismo dos educandos.

Palavras-chave: Recursos Educacionais. Aprendizagem. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A história da educação está intrinsicamente ligada a natureza humana, que com sua inteligência a transformou o mundo em que vive, fomentando até os dias atuais avanços com novas teorias e reflexões em torno dos recursos utilizados em sala de aula, fazendo uso de várias tecnologias para facilitar a aprendizagem e a vida do homem. Os recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelo professor em sala de aula foram ressignificados ao longo das décadas em grande parte influenciados por relevantes fatos históricos, pelo avanço da tecnologia e principalmente surgimento de várias tendências pedagógicas inovadoras que modificaram todo o cenário da educação, influenciando de forma satisfatória a prática docente.

Para tanto, desde os primeiros tempos existem indícios de formas de aprendizagem, que podem ser consideradas como forma

de ação pedagógica, embora sem uma estruturação. Os educadores e estudantes não tinham acesso aos recursos tecnológicos, mas as metodologias de ensino e os recursos primitivos usados naquele período, favoreceram melhorias na qualidade no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao educando aprendizagem significativa.

Sendo assim, os recursos educacionais surgem como ferramenta que busca contribuir no processo do ensino e da aprendizagem. Esses instrumentos educacionais, surgem como novo método auxiliam o professor, mediador do conhecimento na construção e apropriação do conhecimento, viabilizando uma aprendizagem eficaz. Nesse sentido, Antunes ressalta que:

No entanto, aprender em sala de aula não é apenas copiar ou reproduzir a realidade, eleger modelos e conquistar novas habituações e novos condicionamentos. A verdadeira aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz e ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Enfim deve ser capaz de construir significados. (Antunes, 2002, p.29)

Sendo assim, buscando abordar o surgimento e a importância dos recursos educacionais, este artigo estará dividido em capítulos no desenvolvimento, além da introdução, resumo e considerações finais, assim distribuídos:

No capítulo 1, destaca-se, aspecto histórico dos recursos educacionais na educação, bem como a sua importância no processo de construção do conhecimento, com a função de dinamizar e estimular o processo de mediação dos sujeitos no processo ensino aprendizagem.

No capítulo 2, enfoca-se as contribuições dos recursos educacionais na sala de aula, como prática inovadora do contexto educacional, enfatizando a grande relevância desses instrumentos, bem como suas contribuições na aprendizagem do estudante.

Quanto às considerações finais, daremos ênfase, de forma sucinta, à conclusão desse trabalho, buscando enfatizar as contribuições dos recursos educacionais no processo de ensino e da aprendizagem.

1. HISTÓRIA DOS RECURSOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No século XVI, os recursos não tinham relevância para o desenvolvimento do estudante no processo ensino educativo. O professor era responsável apenas pela transmissão dos conteúdos e o aluno, ser passivo que memorizava fórmulas e regras de forma oral. O uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio ou a disciplina da classe. Nesse período, consideravam a criança com a mesma capacidade de assimilação do adulto, o ensino era de forma igualitária, apenas para corrigir as deficiências ou defeitos da criança, sendo transmitido de forma passiva, apenas a memorização dos conteúdos de forma organizada.

[...] um ponto que ainda emerge é que as restrições impostas por ferramentas culturais são normalmente reconhecidas apenas em retrospectiva através de um processo de comparação do ponto de vista do presente. Normalmente, é só com o surgimento do novo, ou formas de mediação ainda mais capacitantes (ou restritivas) que reconhecemos as limitações anteriores. (Wertsch, 1998, p. 40)

Nesse período, a didática surgiu como ciência reguladora do ensino, graças à ação de dois educadores, Ratíquio e Comênio, ambos procedentes da Europa Central. Comênio (1592-1671) considerado o pai da Didática, dizia em sua obra “Didática Magna” (1657) que “... ao invés de livros mortos, por que não podemos abrir o livro vivo da natureza? Devemos apresentar a juventude às próprias coisas, ao invés das suas sombras”. Tempos depois, ele a definiu como “A arte de ensinar” consiste na observação e criação de mecanismos que podem ser empregados no processo de ensino e aprendizagem, à qual compete transformar metas de ensino, em procedimentos que potencialize a construção do saber. Em 1654, ele escreveu *Orbis Fictus* (O mundo ilustrado), com imagens, buscando através do método ensino intuitivo, promover por meio de impressões sensíveis aos conhecimentos gerais. Comenius fomentava a importância dos estímulos da memória e da inteligência dos estudantes através das representações visuais e

desempenhou uma influência considerável, não somente porque empenhou-se em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento.

No século XVIII, Rousseau (1727 - 1778), passou conceituar a educação como um processo espontâneo no desenvolvimento da criança, ao reconhecer a valorização do jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o precursor de uma nova concepção de escola que passou a considerar o desenvolvimento global do aluno, em todos os aspectos biológicos e psicológicos: o emocional, o interesse, a naturalidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, na maioria da vezes dando ênfase a estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos à qual compete transformar metas de ensino, em procedimentos que potencialize a construção do conhecimento.

No século XVIII a médica e educadora italiana, Maria Montessori, realizou experimentos com crianças excepcionais, utilizando diversos recursos manipulativos designados à aprendizagem do ensino da matemática. Estes materiais, cujas finalidades estavam na “percepção visual e tátil”, foram posteriormente estendidos para as demais classes normais, proporcionando um melhor processo de ensino e aprendizagem. Acreditava não haver aprendizado sem ação: “Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (Azevedo, 1979 p. 27). Dentre os materiais produzidos pela educadora Montessori, podemos destacar os mais conhecidos e utilizados em sala de aula professor: “material dourado”, os “triângulos construtores” e os “cubos para composição e decomposição de binômios, trinômios”.

Ainda no século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), o precursor das metodologias ativas, defendia a importância de trabalhar a partir de objetos sensíveis para chegar aos intelectuais. Enquanto Pestalozzi (1746 a 1827), propôs uma metodologia de ensino baseada na percepção sensorial, sendo o princípio do ponto de partida para construção do conhecimento, aproveitando a vivência de situações concretas, observações da natureza e a experiência de fatos e fenômenos.

No século XIX, Frederick W. Froebel, estagiário de Pestalozzi, fundou um Jardim de Infância onde usava uma série de materiais, que seriam manipulados pelas crianças que visavam o desenvolvimento motor e sensorial, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem, como também de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, sendo um instrumento importante na verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço compreendido no processo de ensino e aprendizagem.

Nos primeiros anos do século XX, o surgiu o movimento da Escola Nova, que orientava incorporar os recursos audiovisuais à didática dentro do contexto dos métodos ativos para vivência de atividade com o educando e sugeria que o professor utilizasse todos os recursos a seu alcance, para tornar o ensino mais ligado à realidade e ativar os processos mentais da pessoa que aprende, estimulando o pensamento, visando garantir um ensino significativo a partir da mediação do professor, contribuindo para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, assim como no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

Os recursos chegaram na escola desde 1650, com o surgimento Horn-Book, que se tratava de material feito de madeira com impressos, que era usada para ajudar na alfabetização de crianças e também no uso de textos religiosos, as mesmas na leitura e escrita. Entre 1850 a 1870 foram criados outro suporte educativo, chamado de Ferule, era uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador. Esses instrumentos foram introduzidos com intuito de facilitar a aprendizagem das crianças, como também na imposição de castigo físico à alunos que não tinha uma aprendizagem satisfatória.

Em 1870 foi criada a lanterna mágica, e em seguida surgiu o projetor de slides. Na continuidade surgiu a ardósia escolar em 1890, seguido pelo quadro negro/branco, também de 1890. Em 1900 foi criado o lápis. A partir dessas invenções, só acontecerem aperfeiçoamentos e melhorias dos recursos utilizados na sala de aula, contribuindo assim para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No ano de 1905 foi criado estereoscópio, o projetor de filme surgiu em 1925, uma ideia melhorada do projetor de slides. Ainda em

1925 surge o rádio, seguido em 1930, pelo retroprojektor foi usado pela primeira vez pelo exército americano para treinamento rápido dos soldados na II Guerra Mundial. Em 1940 surge a caneta esferográfica e o mimeógrafo. Esse recurso amplia as imagens, adequando o ritmo de uso às necessidades de aprendizagem e aos condicionamentos no momento da exposição.

Os videoteipes surgiram em 1951, acompanhados em 1957, de um instrumento pouco conhecido o acelerador de leitura. Em 1958 surge a televisão educativa, ampliando a concepção do processo educativo com o desafio de preparar jovens para o enfrentamento cotidiano com o mundo.

Na década de 80, foi o advento na escola do recurso audiovisual vídeo cassete, tendo contribuições importantes na transmissão de mensagens, conciliando o som e imagem. Sendo um processo de técnica de comunicação, essa ferramenta educacional contribuiu na comunicação sintetizando a televisão e o cinema e no ensino mais eficaz, uma vez que através dela os conteúdos trabalhados em sala de aula de forma eficaz.

No século XIX, com a instalação das tipografias foi possível a impressão e divulgação do material impresso. Assim surgiram os materiais impressos, tais com: livros, enciclopédias, cadernos de leitura, fichas de atividades, dicionários e tantos outros são, de longe, os recursos mais usados no sistema escolar.

O século 20 foi marcado pela conclusão da primeira etapa do processo da informatização das escolas. Nesse período, com a chegada dos computadores, surgiram as primeiras turmas de especialistas em informática educativa formados pelas universidades brasileiras. “A implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro ingredientes: o computador, o software selecionado, o professor capacitado a usar o computador no processo educativo, e o aluno” (Papert, 1994, p. 106).

O professor, coordenador das ações educativas na sala de aula, precisa ter clareza dessa ferramenta educacional para colocar em prática na sala de aula, buscando favorecer situações de aprendizagem que estimulem o interesse e confiança dos alunos, levando em consideração o conjunto de atores que fazem parte do processo educativo. Contudo, estes precisam ser convidados e estimulados a participar, a

opinar, a sugerir para que se decida pelo bem de todos ou da maioria, buscando proporcionar uma aprendizagem eficaz.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O sistema educacional vem passando por muitas transformações, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. O uso recursos educacionais no cotidiano da sala de aula são importantes para uma aprendizagem significativa aos estudantes, que deverá estar voltada para práticas democráticas capazes de promover a participação de todos os envolvidos no processo educativo, sendo um desafio para o educador criar mecanismos de aprendizagem e saber como lidar com os conflitos internos e externos existentes na sala de aula. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. (PCNS, 1997, p.31)

Nesse sentido, os educadores no intuito de otimizar as aulas e garantir o aprendizado devem utilizar os recursos que facilitam a compreensão das necessidades e interesses dos estudantes, melhorar a empatia, promover a autoexpressão e desenvolve habilidades de persuasão e influência, e mais importante ainda, ajuda a mudar ou aprimorar esses processos.

Portanto, utilizando os recursos como ferramenta no âmbito escolar, o professor deverá proporcionar metodologias eficazes para favorecer aos estudantes a melhor forma de processar as informações sobre o que está acontecendo, podendo alcançar vários estudantes garantindo uma aprendizagem significativa. Medeiros ressalta que:

Os desafios em sala de aula não estão solucionados nem superados com a introdução da PNL, mas é a intenção de continuamente aumentar a melhoria do mestre em suas necessidades de comunicar-se e ser comunicado, seja com a turma e consigo própria que certamente contribuirá para o bom desempenho do professor. A PNL transforma para melhor, pessoas e profissionais, porque enquanto os pesquisadores e suas técnicas são praticadas há uma condução automática ou autoconhecimento, crescendo o poder nas comunicações nas salas de aula. (Medeiros, 2012, p.21)

Dessa forma, a educação democrática é constituída como meio eficaz para promoção da autonomia e participação ativa do professor e aluno, bem como, a relevância da sua contribuição para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, em que educador procura atender as necessidades do estudante utilizando a linguagem adequada, considerando o contexto e necessidades dos alunos. De acordo com Sanchez, 2004) [...] ‘‘A linguagem e a terminologia utilizadas, que são precisas, exigem uma capacitação (nem sempre alcançada por certos alunos), não só do significado como da ordem e da estrutura em que se desenvolvem ‘’. A linguagem tem um papel significativo na aprendizagem, através dela o professor conquista a empatia dos alunos, pois por meio dela o professor estabelece comunicação verbal, constituída através da fala e tom de voz e pode ser também uma linguagem não verbal ou corporal, que é expressa através de gestos e movimentos.

Assim, é importante que o ato educativo não pode ser considerado apenas a transmissão do conhecimento, mas o momento do diálogo em que tanto o professor como o aluno possam construir conhecimentos e garantir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, viabilizar condições para a conhecimento do objeto, levando em consideração os aspectos positivos e negativos, analisando se eles estão sendo realmente alcançados, como também orientar os estudantes a compreender as semelhanças, agregando o desconhecido às experiências já vivenciadas, visando contribuir para que a aprendizagem do aluno seja efetiva para todos os envolvidos no processo educativo. Essas interações sociais propiciam o desenvolvimento do cognitivo, estabelecendo um fator importante na relação

entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, contribuindo sobretudo na atuação durante a atividade pedagógica, estabelecendo uma aprendizagem eficaz. Dessa forma, o cognitivo não deve ser o elemento fundamental a ser considerado na escola, mas a qualidade das relações, valorizando o desenvolvimento afetivo e social que também são importantes para o pleno desenvolvimento do aluno como um todo. De acordo com Cunha:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrumpem em lugares que muitas vezes, estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e sociais e até comportamentos agressivos, na escola hoje em dia, seria difícil encontrar outros mecanismos de auxílio ao professor mais eficaz. (Cunha, 2008, p.51).

Assim, o professor na organização das suas aulas, associando teoria e prática, pois estas contribuem para a efetiva construção e sedimentação do processo educativo, como também ajudam o professor no alcance do desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos estudantes. As relações intensas entre professores e alunos, propiciam diversas experiências de aprendizagem, sendo que esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de aluno buscar no seu entorno e nas alternativas que são oferecidas, a concretização de suas potencialidades. Nesse sentido e de acordo Freire:

Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre

“sriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (Freire, 1996, p. 159).

Aprender em sala de aula não é apenas copiar ou reproduzir a realidade, eleger modelos e conquistar novos hábitos e novos condicionamentos. A aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender, levando em consideração a afetividade que consiste em uma ferramenta indispensável para auxiliar o professor e aluno na construção do saber, contribui na receptividade e participação no processo educativo e no desenvolvimento da sua integralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos utilizados em sala de aula exercem funções diferentes no processo de ensino e aprendizagem. O educador deve proporcionar mecanismos de aprendizagem que tornem o estudante protagonista na construção do conhecimento, despertando o interesse por uma aprendizagem significativa. A utilização de recursos ajuda a proporcionar aos alunos tais experiências (Piletti, 2000-p. 153). Confirmando essas palavras, Dale afirmava que:

não há conflito entre o concreto e o abstrato; o concreto não é necessariamente o mais fácil e o abstrato o mais difícil. Quando utilizamos uma palavra para indicar um objeto, estamos controlando este objeto; quando generalizamos, utilizamos um maior número de experiências. Quanto mais amplo sejam nossos conceitos, maior será o nosso domínio sobre o meio ambiente”. (Dale, 1979, p. 102)

Sendo assim, o material utilizado deve favorecer a construção do conhecimento do aluno, contribuindo para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essas interações sociais propiciam o desenvolvimento do cognitivo, estabelecendo um fator importante na relação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, contribuindo sobretudo na atuação durante a atividade pedagógica, estabelecendo uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Azevedo EDM. **Apresentação do trabalho Montessoriano**. In: Ver. de Educação & Matemática no.3, 1979 (p.26 - 27)

BANDLER, Richard. **A Estrutura da Magia**. 1ª ed. - São Paulo, 1982.

COOL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. 1ª ed. - Porto Alegre, 1994.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Afeto e aprendizagem** - relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

DANTAS, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DIAS, R. G.: PASSOS, J.S. Contribuições da Programação Neurolinguística no Contexto Educacional. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38-46. 2008.

DILTS, Robert. **Estratégia da genialidade**. São Paulo: Summus editorial Ltda, 1994.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

GUEDES, Olinda. **Pedagogia Sistêmica**: O que traz quem levamos para a Escola? 2.^a ed. -Curitiba: Appris, 2014.

DICKMANN, I.; DICKMANN, I. DIDÁTICA FREIRIANA: REINVENTANDO PAULO FREIRE. Educere et Educare, [S. l.], v. 13, n. 28, p. DOI: 10.17648/educare. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18076>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessário e Prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PRADO, Alexandre. **PNL para professores**. 1^a ed. - São Paulo, 2014.

O'CONNOR, Joseph. **Introdução à programação neurolinguística**: como entender e influenciar as pessoas. 7^a ed. - São Paulo, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos (2001). **O essencial da Didática e o trabalho do professor**: em busca de novos caminhos. Goiania. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. **O uso da Neurolinguística na prática escolar**. Universidade Candido Mendes, 2012.

PRADO, Alexandre. **PNL para professores**. 1^a ed. - São Paulo, 2014.

O'CONNOR, Joseph. **Introdução à programação neurolinguística**: como entender e influenciar as pessoas. 7^a ed. - São Paulo, 1995.

SANCHEZ, Jesús Nicasio García. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford Uni Press, 1998.

ENTRE O PACTO DE PHILIPPE LEJEUNE E O NÃO DIÁRIO DE UM MAGO DE PAULO COELHO

Rubens Gomes Corrêa¹
Edson Ribeiro da Silva²

Resumo:

O artigo aqui apresentado propõe fazer uma análise literária sobre a obra *Diário de um mago* (1987), de Paulo Coelho. A análise ocorrerá sob duas óticas. A da análise de elementos conceituais que caracterizam ou não a obra como um diário, a partir dos estudos de Phillippe Lejeune, em sua obra *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, (2008). Os aspectos filosóficos da obra e das escritas de si de forma geral ficam embasados pelas teorias de Byung Chul Han, em suas duas obras *Agonia do Eros*, (2017) e *Sociedade do Cansaço*, (2015), além das contribuições de Paula Sibilia, doutora em Comunicação e Cultura na URFJ, em sua tese *O show do eu Subjetividade nos gêneros confessionais da Internet*. Essas temáticas conversam de forma muito natural com os conteúdos abordados por Paulo Coelho no decorrer da narrativa e trazem a tona questionamentos sobre o individualismo que cerca nossa sociedade atual, as relações entre o público e o privado e as influências que a tecnologia e as redes sociais trazem sobre o trato social. Busca-se aqui entender de que forma as escritas de si vivem momentos diferentes no percurso do diário íntimo à explosão das redes sociais.

Palavras-chave: Diário. Paulo Coelho. Escritas de si. Filosofia.

INTRODUÇÃO

Quando tornei a pegar o carro já estava um pouco mais calmo. Mesmo que não descobrisse minha espada, a peregrinação pelo Caminho de Santiago ia terminar fazendo com que eu descobrisse a mim mesmo. (Paulo Coelho)

1 Doutorando em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade. <rubens.correa@ifpr.edu.br>

2 Professor, doutor em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade. <edribeiro@uol.br>

A escrita de si sempre permeou a humanidade. Os desenhos presentes nas cavernas, desde os primórdios da pré história os registros se fazem presentes. Talvez os mais conhecidos sejam Lascaux e Altamira, que mostram o gosto pela lembrança e pela forma de mostrar ao outro quem somos no mundo e como o vemos. Desde o advento da escrita o homem procurou registrar sua própria vida, por meio da expressão de sentimentos, pensamentos e sensações, e a forma escrita mais comum de registrar a vida a partir do séc. XVIII é o diário.

Os diários sempre foram fundamentais para percorrer os caminhos das pessoas e da humanidade em si. Os diários navais contam sobre a rotina dos marinheiros, muitas damas do séc. XVIII tudo registravam em seus pequenos cadernos, onde podiam ao menos expor suas inquietações. Muitos desses registros foram para o fogo, a fim de não macular a honra de mulheres escritoras, tantas foram as folhas queimadas que os nomes de muitas mulheres acabaram sendo apagados da história.

A obra analisada narra a experiência do próprio autor, que em um ritual de iniciação em uma determinada seita, onde ele é destinado a percorrer o caminho de Santiago de Compostela na Espanha. Ele receberia uma nova espada, como símbolo de sua elevação, porém como lhe falta, humildade, ele deve seguir pelo caminho enfrentando alguns desafios para conquistar o que deseja.

A leitura da obra levanta diferentes pontos de discussão, tais como: os valores envolvidos nas lições passadas por seu preceptor Petrus, o formato não tradicional de registro da obra, que apesar do nome, não obedece às características comuns de um diário, justificando assim o título desse artigo, além das abordagens levantadas por filósofos contemporâneos em torno do “culto do eu” e de que forma o diário pode ser comparado às atuais redes sociais e seus registros diários, agora não só feitos por escrita, mas também por imagens. Questões como a autenticidade dos registros também podem ser abordadas no intuito de ampliar as ideias presentes nos diários de ontem e hoje.

Para discutir de forma mais profunda as questões mais atuais sobre os registros pessoais contaremos com as contribuições da professora Sibília, que explora conceitos como a esfera do público e do privado, a produção de subjetividade contemporânea, bem como a análise desse produto derivado dos novos formatos que abrangem as escritas de si na era atual. Ela aborda ainda a auto estilização dos

indivíduos cada vez mais inspirados pelos modelos apresentados nas narrativas audiovisuais, que mostram determinada condição estética e visual, disseminadas pelos meios cinematográficos, televisivos e publicitários. Outra temática que surge é a caracterização do sujeito como “artista”, mesmo que, ao contrário da antiguidade, onde os artistas produziam suas obras primas, esse mesmo sujeito não produza uma obra em si. O conceito de artista hoje se resume a que se torna famoso.

Assim, esse breve estudo parte das análises mais teóricas da obra em si, para discussões mais subjetivas sobre os valores sociais atuais e de que forma as escritas de si se relacionam com a sociedade contemporânea e a velocidade com que as informações se expandem. Essas reflexões podem ser feitas a partir da própria obra de Paulo Coelho, que além de registrar seu caminho percorrido como mago, também apresenta valiosas lições sociais, que podem ser aplicadas sem medo da temporalidade, pois trazem questionamentos que se encaixam em qualquer momento histórico, tratando de questões mais humanas, que se aplicam a relação do indivíduo com o mundo em que vive.

Diário como gênero literário

Lançadeira: vejo o diário como um invisível e gigantesco tear. Sá há trama porque há malha. Mas ao invés de desenvolver a metáfora, vou construir um pequeno modelo da oposição e da complementaridade existentes a meu ver, entre autobiografia e diário. (LEJEUNE, 2008, p.272)

Nessa parte da pesquisa se ressaltam as considerações de Phillipe Lejeune, em sua obra *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, (2008). A obra do francês aborda pontos teóricos importantes sobre a escrita de diários e outras narrativas autobiográficas, porém mais que um livro de conceitos, observa-se também como o estudo de sua própria pesquisa a respeito do tema, acaba se tornando também uma autobiografia. O autor aborda temas como a memória e a construção das autobiografias, além de esclarecer diferentes elementos que compõe esse tipo de escrita, ajudando a elucidar as motivações que

levam os autores a escreverem sobre sua própria vida e leitores que desejam conhecer a vida de quem escreveu tais palavras.

Segundo Phillipe Lejeune, (2008), o diário nos diz em primeiro lugar que é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados. Sendo assim, em se tratando desse gênero, o diário pode apresentar algumas características, tais como: data; escrita em primeira pessoa; cronologia, precisa ou espaçada; escritura manuscrita na maioria das vezes; objetos com significado acompanham a escrita (convites, papéis de bala, ingressos, etc.), é um exemplar único; pode ser o memorial de um momento, o diário é um tipo de escrita que na maioria das vezes é discreta e pessoal, pois não há pretensão de que seja divulgado. É uma escrita: discreta, passageira e irregular. Tem certas motivações como: crises, fase, viagem. É uma escrita que por vezes não é contínua. Podemos iniciar, largar, retomar, reescrever, revisitar nossos escritos íntimos.

O diário torna-se um espaço de reflexão, desabafo e registro de sentimentos e fatos, os quais queremos registrar. Por vezes esses registros tornam-se um incômodo na posteridade, pois trazem fantasmas do passado. As considerações de Lejeune e Sibilia trazem esclarecimento sobre as funções desse tipo de escrita.

O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias. O papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda liberdade. O diário é o espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar mais leve ao mundo real. (LEJEUNE, 2008, p. 262)

Já as cartas e os diários íntimos tradicionais, por sua vez, denotam sua filiação direta a essas outras formações sociais — especificamente, àquela “sociedade disciplinar” do século XIX, que cultivava as rígidas separações entre os âmbitos público e privado da existência, reverenciando a cultura letrada e a leitura em silêncio (e em privado). Enfim, um magma no

qual só poderia ter germinado aquele tipo de subjetividade que alguns autores denominam *homo psychologicus*, *homo privatus* ou personalidades introdirigidas. (SIBILIA, p. 21-22)

As duas citações focam no caráter principal dos registros íntimos, aqueles que tratam de sentimentos, impressões, sensações e até mesmo pensamentos, que ganham forma e registro sobre o papel. Porém essa não é a única função do diário. Durante toda a história esse tipo de registro se fez presente em inúmeros ambientes e em diferentes situações. Os diários de bordo acabam servindo como comprovantes de fatos ocorridos, narrativas de acidentes e desastres, os diários de classe registram ainda hoje o desempenho de estudantes. “O papel é um espelho. Uma vez projetados no papel, podemos nos olhar com distanciamento” (LEJEUNE, 2008, p. 263). O diário pode ser ainda um suporte na travessia de momentos difíceis, como no caso de Anne Frank, que em seus últimos dias de vida como refugiada judia em meio a Segunda Guerra Mundial, pode registrar seus dias de um sótão, onde ficava escondida com sua família.

E essa é uma característica surpreendente do diário que o opõe a todos os outros textos: nenhum leitor externo poderá fazer a mesma leitura que o autor, embora leia justamente para conhecer sua intimidade. Vocês nunca vão saber realmente o que o texto do meu diário significa para mim. (LEJEUNE, 2008, p. 345)

Na era digital, vários estudos abordam o papel do diário em outros meios que não os tradicionais (papel e caneta). As escritas de si ganham novas mídias como as redes sociais, onde os conceitos de público e privado se misturam. Os papéis de bala colados nos velhos cadernos dão lugar às imagens, fotos e marcações de locais, pessoas e objetos. Quanto mais conectada uma postagem, mais ela é vista e mais ela gera engajamento, isso traz a tona outra questão, a do artista sem arte. Os *influencers* e as celebridades fazem de suas vidas um diário aberto, o qual transmuta em entretenimento os fatos comuns do dia a dia. A respeito disso Lejeune tece um comentário que mostra a simplicidade do que se pode registrar em um diário, o que ao mesmo tempo

pode atrair os olhares dos leitores, justamente por mostrar aquilo que até outro momento era inacessível, a vida privada. Sobre compor um diário Lejeune afirma que:

É muito simples, no papel, no computador, escrevemos a data, o que estamos fazendo, sentindo, pensando. Nenhuma forma é imposta, nenhum conteúdo é obrigatório. É livre. A própria palavra ‘diário’ é simples. Na pior das hipóteses aplicamos o adjetivo ‘íntimo’ que, em geral, lhe é justaposto [...]. (LEJEUNE, 2008, p. 327)

Os registros íntimos são tema de diversas obras e sempre garantia de sucesso. A curiosidade pela vida alheia mobiliza leitores de todas as idades, de *Diário de um Banana* a Maria Carolina de Jesus. Escritas de diários dentro de algumas narrativas também estimulam o hábito do registro de cada dia. Mas qual seria a real utilidade desse tipo de literatura? Lejeune aponta possíveis funções do diário:

A destinação dos diários variou muito ao longo da história [...]. Digamos apenas que um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor. Quanto ao conteúdo, depende da sua função: todos os aspectos da atividade humana podem dar margem a manter um diário. A forma, por fim, é livre. Asserção, narrativa, lirismo, tudo é possível [...]. (LEJEUNE, 2008, p.301)

A partir desses apontamentos percebe-se que a relação do escritor com seus registros tem um sentido filosófico, uma vez que esses registros não representam apenas fatos, mas refletem a forma que ele pensa que ele vê o mundo.

Paula Sibília é doutora em Comunicação e Cultura na URFJ, em sua tese *O show do eu Subjetividade nos gêneros confessionais da Internet*, apresenta um panorama pelo qual se questiona a exposição do que antes era íntimo nas redes sociais. Ela aborda questões filosóficas de nosso tempo que vão além dos meios digitais, mas que influenciam diretamente a forma de ser dos indivíduos. Ela defende que esses

novos hábitos e essa nova forma de se relacionar das pessoas vem contribuindo para mutações nos próprios indivíduos.

A pergunta que aqui interessa, portanto, é a seguinte: quais seriam as implicações dessas mutações na criação de “modos de ser” e nos processos de construção de si? De que forma essas transformações contextuais afetam o processo pelo qual alguém se torna o que é? Pois não há dúvidas de que tamanhas forças históricas imprimem a sua influência na conformação dos corpos e das subjetividades. Todos esses vetores socioculturais, econômicos e políticos exercem uma pressão sobre os sujeitos dos diversos tempos e espaços, incitando à configuração de certas formas de ser e desestimulando outras modalidades. Dentro dos limites desse escopo flexível e poroso que é nosso organismo da espécie *homo sapiens*, tais forças históricas (e geográficas) estimulam certos desenvolvimentos corporais e, ao mesmo tempo, bloqueiam outras possibilidades, inibem o surgimento de outras formas de ser. (SIBILIA, 2007, p. 18)

Dessa forma discute-se de que forma a padronização das aparências vem cada vez mais colocando em cheque as individualidades. O esforço para se parecer com o que encontramos nos meios digitais é tão grande que acabamos por perder nossas próprias identidades, engolidos por um ego, que nos é internalizado pela influência do meio. Tanto na obra de Paulo Coelho, quanto na de Han e na de Sibilía, essas questões são as molas propulsoras dos estudos, mostrando que as transformações sociais influenciam nosso olhar sobre os outros e sobre nós mesmos.

Paulo Coelho registra sua trajetória, a fim de mostrar as transformações sofridas por ele durante sua jornada no Caminho de Santiago de Compostela, trazendo não somente um relato puro e simples de sua trajetória, mas uma verdadeira lição de simplicidade e de como enxergar a si mesmo num mundo tão cheio de formas e padrões. Por meio das lições ensinadas por Petrus, ele passa a ver a si mesmo e ao mundo que o cerca de forma diferente, talvez mais genuína e vai des-

coabrindo o prazer das pequenas coisas, que no panorama atual acabam sendo as menos valorizadas. Ele mostra que olhar para dentro de si mesmo nem sempre é uma tarefa fácil, mas que é somente por meio do autoconhecimento que somos capazes de viver melhor com nossos semelhantes e também somos capazes de cuidar melhor dessa terra em que vivemos.

O diário de um mago

Paulo Coelho publicou seu primeiro livro em 1987, intitulado *Diário de um Mago*. Nessa narrativa em forma de diário, Paulo Coelho descreve sua ida ao Caminho de Santiago de Compostela, o qual ele atravessa por dias sob a orientação e companhia de Petrus. Na narrativa, o autor está em busca de sua ordenação na Ordem RAN. Porém, ao se deparar com o seu mestre, a falta de humildade o impede de se graduar. Assim ao tomar seu caminho guiado por Petrus, ele se depara com alguns desafios. Esses desafios servem para lhe ensinar um novo ensinamento, por meio de lições metafóricas colocadas a ele como momentos de reflexão.

O que estou fazendo aqui? Esta pergunta continua me acompanhando, embora várias semanas tenham-se passado. Estou procurando uma espada. Estou cumprindo um ritual de RAM, uma pequena ordem dentro da Igreja Católica sem segredos ou mistérios além da tentativa de compreender a linguagem simbólica do mundo. Estou pensando que fui enganado, que a busca espiritual não passa de uma coisa sem sentido nem lógica e que seria melhor estar no Brasil, cuidando do que sempre cuidei. (COELHO, 2000, p. 8)

A obra é escrita toda em primeira pessoa, considerando o ponto de vista do autor/personagem, que narra em detalhes o percurso da sua jornada. Algumas falas são transcritas em discurso direto, em sua maioria os diálogos com Petrus, que é quem guia Paulo Coelho pelos caminhos históricos de Santiago. Ganham destaque também as refle-

xões do autor sobre fatos ocorridos durante a peregrinação, que ele expressa por meio da escrita seus pensamentos e sentimentos.

A narrativa de Paulo mostra que o autor registra essa trajetória no intuito de conhecer a si mesmo e encontrar o próprio caminho de vida e de sua ordem. A ordem RAM, como é conhecida, leva esse nome por se tratar de uma sigla para Regnus Agnus Mundi, que seria uma suposta ordem católica que foi fundada em 1492, voltada para os estudos da chamada linguagem simbólica por meio de um sistema de ensinamento oral, o qual fica mais evidente a cada lição apresentada por Petrus a Paulo Coelho. Devido à prática do registro oral, quase não há registros sobre essa ordem, que ganhou grande visibilidade após o lançamento do livro. O significado literal, traduzido do latim seria Reino do Cordeiro do Mundo.

A obra aborda temas como aventura, autoconhecimento, misticismo e ensinamentos, a mesma teve um grande sucesso de público. É nessa obra que o autor expõe sua filosofia humanista e introduz a profundidade de sua busca, características que conquistam admiradores por todo o mundo literário, não apenas por se tratar de uma boa narrativa em si, mas por expor de forma bastante realista a vista e a forma de pensar do autor.

A narrativa traz ainda um quê de magia, a qual se manifesta em determinados momentos e se fazem presentes através das descrições do autor de fenômenos sobrenaturais, que dão um ar de ficção à obra. Apesar disso na maioria da narrativa os acontecimentos se mantêm no mundo e nos fenômenos reais, abrangendo muito mais o campo da filosofia em si do que do misticismo.

Durante sua jornada pelo caminho de Santiago, Paulo Coelho busca conquistar o mérito de empunhar sua espada, mas pelo caminho se depara com desafios e lições, sempre orientado por Petrus, seu guia. Uma curiosidade sobre Petrus, é que em momento algum Petrus se mostra superior ao seu seguidor, obedecendo ao que se fala no início do livro, que qualquer pessoa poderia fazer o caminho de Santiago. Em meio a fenômenos humanos e outros sobrenaturais, Paulo Coelho constrói sua narrativa de forma leve, mostrando não apenas o caráter de registro do livro, mas também o de reflexão sobre as coisas simples da vida, que muitas vezes nos passam despercebidas e que, somente acontecendo num lugar considerado sagrado e cheio de misticismo, acabam tendo um sentido diferenciado.

Durante sua trajetória, Paulo Coelho se depara com algumas lições, que recebem nome e que de tempos em tempos são propostas por Petrus.

– Por isso seu Mestre lhe recusou a espada – disse Petrus. – Porque você não sabe a razão pela qual ele faz seus prodígios. Porque você esqueceu que o caminho do conhecimento é um caminho aberto a todos os homens, às pessoas comuns. Em nossa viagem, vou ensinar-lhe alguns exercícios e rituais conhecidos como As Práticas de RAM. Qualquer pessoa, em algum momento de sua existência, já teve acesso a pelo menos uma delas. Todas, sem exceção, podem ser encontradas por alguém que se disponha a procurá-las, com paciência e com perspicácia, nas próprias lições que a vida nos ensina. (COELHO, 2000, p. 17)

As práticas ensinadas por Petrus a Paulo Coelho são nominadas de: O exercício da semente, O exercício da velocidade, O exercício da crueldade, O ritual do mensageiro, O exercício da água, O ritual do globo azul, O exercício do enterrado vivo, O sopro de RAM, O exercício das sombras, O exercício da audição e O exercício da dança. Cada uma dessas práticas no decorrer da narrativa vai possibilitando ao autor exercitar reflexões sobre a situação que ele vivencia naquele momento, mas de forma curiosa, essas lições também podem ser entendidas como aprendizagens para a vida e são sempre seguidas de um conselho ou de alguma fala bastante contundente de Petrus a respeito não só da conduta de Paulo, mas muito mais sobre a maneira de se portar do mundo e das pessoas de forma geral.

O primeiro exercício que Petrus propõe a Paulo Coelho é a Lição da semente:

Ajoelhe-se no chão. Depois sente-se nos calcanhares e curve o tronco, de modo que sua cabeça toque os joelhos. Estique os braços para trás. Você está em posição fetal. Agora relaxe e esqueça todas as tensões. Respire calma e profundamente. Aos poucos você vai percebendo que é uma minúscula semente,

cercada pelo conforto da terra. [...] De repente, um dedo se move. O broto não quer mais ser semente, ele quer nascer. [...] Durante todo esse tempo você imaginou que é uma semente se transformando em broto e rompendo pouco a pouco a terra. [...] Imagina o campo ao seu redor, o sol, a água, o vento e os pássaros. É um broto que começa a crescer. [...] Seu corpo começa a ficar cada vez mais rígido, seus músculos retesam-se todos, enquanto você se sente crescer, crescer, crescer e se tornar imenso. A tensão vai aumentando cada vez mais, até tornar-se dolorosa, insuportável. Quando não aguentar mais, dê um grito e abra os olhos. Repita este exercício sete dias seguidos, sempre à mesma hora. (COELHO, 2000, p. 18)

Essa prática claramente remete a um exercício de renascimento, de perceber-se no mundo novamente, comparando o próprio corpo com uma planta e seu ciclo de nascimento e crescimento. Nessa parte da narrativa tem ênfase à morte da soberba, mostrada no momento da graduação, para o renascimento da humildade.

Lejeune em sua obra *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à Internet, faz também considerações sobre a morte. Ele fala que o diário é o registro de uma vida que mesmo que se finde deixa a memória do autor preservada. Ele diz: “Enquanto eu escrevo ainda estou vivo. E depois daquele momento em que meu corpo está sendo destruído, reconstruo através da escrita anotando essa descrição. Eu que sofro, torno-me novamente ativo, dou a volta por cima” (LEJEUNE, 2000, p. 279).

A morte pode ser metafórica ou literal, de forma que sempre traz uma idéia de finitude. Na obra de Paulo Coelho a morte de sua soberba é também a sua vitória, o seu recomeço, mas também o fim de um registro. Lejeune pontua as diversas formas a que um diário chega ao fim, seja pela desistência do autor, pela perda da necessidade de se registrar, pelo intervalo temporal que se desejava registrar ou mesmo pela morte real do autor. “Não, justamente: a morte pode me impedir de continuar meu diário, mas nada pode contra o diário em si. O papel

tem seu próprio ritmo biológico, se posso dizer assim. Ele sobreviverá a mim” (LEJEUNE, 2000, p. 280).

A segunda lição ensinada por Petrus é a chamada, Lição da velocidade. Ele inicia a lição antes fazendo uma consideração sobre o tempo.

– Quando se viaja em direção a um objetivo – disse Petrus –, é muito importante prestar atenção no Caminho. O Caminho sempre nos ensina a melhor maneira de chegar e nos enriquece enquanto o estamos cruzando. Comparado a uma relação sexual, eu diria que são as carícias preliminares que determinam a intensidade do orgasmo. Qualquer pessoa sabe disso. (COELHO, 2000, p. 22)

Nessa fala de Petrus percebe-se uma crítica a aos imediatismos da vida contemporânea, onde o tempo todo se busca resultados, sem se respeitar o caminho a ser percorrido, o processo em si. Byung Chul Han faz também considerações a esse respeito em sua obra *Agonia do Eros*, (2017) quando diz que:

A sociedade do desempenho está totalmente dominada pelo verbo modal poder, em contraposição à sociedade da disciplina, que profere proibições e conjuga o verbo dever. A partir de um determinado ponto da produtividade, o dever se choca rapidamente com seus limites. É substituído pelo verbo poder para a elevação da produtividade. O apelo à motivação, à iniciativa e ao projeto é muito mais efetivo para a exploração do que o chicote ou as ordens. (HAN, 2017 p.12)

Ele relaciona as questões de imediatismo às questões de poder e do narcisismo presentes na atual sociedade, discutindo a qualidade do tempo e das relações humanas e de forma com o passar do tempo e com a velocidade das mudanças tecnológicas, as pessoas foram deixando perceber coisas simples, mas que são importantes. Na trajetória de Paulo Coelho pelo caminho de Santiago, a cada lição ensinada ele

se aproxima mais de espada, que a meu ver simboliza uma espécie de ideal espiritual. Assim o próprio narcisismo do autor o distanciou de sua espada, mas a cada passo e cada lição ele reaprende a humildade e a simplicidade, o Eros citado por Han em sua obra.

Nesta lição, aprendida por Paulo, também tem a ver com apreciar o caminho e os processos pelos quais passamos.

Caminhe durante vinte minutos, na metade da velocidade em que você costuma andar. Preste atenção a todos os detalhes, pessoas e paisagens que estão à sua volta. A hora mais indicada para fazer este exercício é após o almoço. Repita-o durante sete dias. (COELHO, 2000, p. 22)

Podemos também relacionar esse exercício com os 4 caminhos presentes em Santiago. Assim como na Bíblia, onde o número 4 se repete em várias passagens, sempre trazendo para cada número uma simbologia. Os 4 caminhos também apresentam um carisma próprio. Os 4 caminhos segundo o livro se relacionam com os naipes do baralho, sendo a Rota Jacobea a Rota das Espadas. Já o caminho de Jerusalém seria a Rota de Copas. O caminho de Roma seria a Rota de Paus e por fim a Rota de Ouro, que seria um caminho secreto, o qual um dia feito não pode ser revelado.

Uma das lições aprendidas por Paulo em seu caminho trata de sofrimento físico e leva o nome O exercício da Crueldade. Petrus orienta seu aprendiz a ferir o próprio dedo cada vez que tiver pensamentos de característica negativa, sentimentos ruins, insegurança, dúvida. Paulo é orientado a enfiar a unha do indicador na base da unha do polegar. Em determinado momento da narrativa, o protagonista se encontra bem ferido, mas reflete que seus pensamentos negativos já não aparecem com tanta frequência. O sofrimento físico para Petrus é a forma que as pessoas passam a entender o sofrimento espiritual e isso lhes faz compreender que há outras formas de machucar a nós mesmos.

Petrus também fala a Paulo que cada um de nós tem seus próprios demônios a serem derrotados e enfrentados e muitas vezes esses demônios são colocados por nós mesmo, isso porque somos nosso

maior inimigo. Todos os pensamentos de impotência, de insegurança e incapacidade partem de nós mesmos.

A Bíblia também se faz presente em toda a obra, inclusive com a transcrição de trechos inteiros. Na parte analisada a seguir fala-se sobre Jesus e sua luta contra o demônio, que metaforicamente seria a forma que todos nós temos de crescer.

– Quando o Filho do Pai desceu à terra, ele trouxe o Amor. Mas como a humanidade só consegue entender o amor com sofrimento e sacrifício, terminaram por crucificá-lo. Se não fosse assim, ninguém acreditaria em seu amor, já que todos estavam acostumados a sofrer diariamente com suas próprias paixões.

– Antes de sair pelo mundo, Cristo foi conversar com seu demônio pessoal no deserto – começou Petrus. – Aprendeu o que precisava saber sobre o homem, mas não deixou que o demônio ditasse as regras do jogo, e desta maneira o venceu.

“O demônio também é um anjo, mas é uma força livre, rebelde”. Prefiro chamá-lo de Mensageiro, já que ele é o principal elo entre você e o mundo. Na Antiguidade era representado por Mercúrio, por Hermes Trimegisto, o Mensageiro dos deuses. Sua atuação é apenas no plano material. Está presente no ouro da Igreja, porque o ouro vem da terra e a terra é seu domínio. Está presente no nosso trabalho e na nossa relação com o dinheiro. Quando o deixamos solto, sua tendência é dispersar-se. Quando o exorcizamos, perdemos tudo de bom que ele sempre tem para nos ensinar, pois conhece muito do mundo e dos homens. Quando nos fascinamos pelo seu poder, ele nos possui e nos afasta do Bom Combate. (COELHO, 2000, p. 29)

Em inúmeras passagens Petrus se refere ao Bom Combate como a luta pelas causas nobres e isso converge com a medula espinhal que segue por todo o livro. A narrativa também aborda a questão

dos sonhos e de que forma podemos realizá-los. Para Paulo o sonho naquele momento era pegar sua espada, mas percebe-se que, ao longo do caminho, o que parecia um objetivo maior dá lugar a outros acontecimentos menores, que tomam de assalto o leitor. Em vários momentos é possível esquecer o primeiro intuito do protagonista, que se envolve em outras situações, que de certa forma contribuem e fazem parte do seu destino maior, mas que também tem um significado de forma individual.

– O primeiro sintoma de que estamos matando nossos sonhos é a falta de tempo – continuou Petrus. – As pessoas mais ocupadas que conheci na vida sempre tinham tempo para tudo. As que nada faziam estavam sempre cansadas, não davam conta do pouco trabalho que precisavam realizar e se queixavam constantemente de que o dia era curto demais. Na verdade, elas tinham medo de combater o Bom Combate. (COELHO, 2000, p.27)

Assim a cada lição aprendida por Paulo, seu objetivo se mostra mais perto, mesmo assim ele aprende que em cada lição que passa deixa um pouco de seu ego e aprende que somente através da humildade, da sabedoria e da alteridade é que podemos alcançar não somente uma graduação na ordem RAN, mas a plenitude de viver bem em sociedade.

A lição seguinte aprendida por Paulo é a Lição do Mensageiro, onde Petrus o ensina a entrar em contato com seu anjo mensageiro e assim por meio da telepatia descobrir seu nome.

– Além das forças físicas que nos cercam e nos ajudam, existem basicamente duas forças espirituais ao nosso lado: um anjo e um demônio. O anjo nos protege sempre, e isto é um dom divino – não é necessário invocá-lo. A face do seu anjo está sempre visível quando você vê o mundo com os olhos belos. (COELHO, 2000, p.32)

Nessa passagem, novamente Petrus invoca de certa forma, o olhar de Paulo sobre o mundo. Nesse trecho, ele faz o protagonista observar o ambiente que o cerca, fazendo observações sobre quem teria passado por ali e que contribuição deixou para seus descendentes. Durante todo o caminho, ele faz menção a diversas construções e algumas são até bem descritas e detalhadas, pois trazem não somente uma descrição em si, mas nas entrelinhas abordam questões que permeiam sentimentos e metaforizam fatos da vida.

A lição seguinte aprendida por Paulo é O exercício da água:

Faça uma poça de água sobre uma superfície lisa e não absorvente. Olhe para esta poça por algum tempo. Depois comece a brincar, sem qualquer compromisso, sem qualquer objetivo, com a água. Trace desenhos sem qualquer significado. Faça este exercício durante uma semana, demorando um mínimo de dez minutos cada vez. Não procure resultados práticos neste exercício porque ele está despertando, aos poucos, sua Intuição. Quando ela começar a se manifestar durante as outras horas do dia, confie sempre nela. [...]

Fiquei muito tempo brincando com a poça e foi difícil parar o exercício. Se Petrus tivesse me ensinado o exercício da água no começo da viagem, com toda a certeza eu teria achado que era uma perda de tempo. Mas agora, havendo falado em línguas diferentes e expulso demônios, aquela poça de água estabelecia um contato – ainda que frágil – com a Via Láctea acima de mim. Refletia suas estrelas, criava desenhos que eu não conseguia entender e me dava a sensação, não de estar perdendo tempo, mas de estar criando um novo código de comunicação com o mundo. O código secreto da alma, a língua que conhecemos e que ouvimos tão pouco. (COELHO, 2000, p.40-41)

Novamente aqui Paulo encontra-se consigo mesmo e entende que faz parte de algo maior, um sentimento que aos poucos vem des-

pertando sua humildade, necessária para adquirir sua espada e plenitude. Como o próprio autor relata, a cada lição ele vai se tornando mais capacitado a entender sua missão e assim trilhar seu caminho até seu objetivo maior.

Os diários da contemporaneidade

Começo essa parte do artigo registrando de que forma com o avanço das tecnologias os registros tomam outros suportes para existirem. Lejeune pontua a evolução da escrita e mostra que mesmo com toda a tecnologia existente ainda há quem prefira papel e caneta. Mesmo assim ele relata que ele mesmo se rendeu ao uso das telas e que mesmo tendo um suporte de registro diferente, as escritas de si permanecem intactas em suas funções, as de colocaram em palavras as sensações humanas. A esse respeito ele diz que: “Minha hipótese é que o computador vai vencer onde a máquina de escrever fracassou. Porque é flexível, jovem e lúdico” (LEJEUNE, 2000, p. 317). O computador oferece muito mais recursos do que o papel e caneta em si. Além de registrar de maneira mais prática as considerações do autor, pode-se apenas num click adicionar imagens, corrigir o texto de forma automática e até mesmo lançar os escritos na rede mundial em apenas alguns segundos.

Segundo Han, (2017) hoje, vivemos numa sociedade que está se tornando cada vez mais narcisista. O individualismo reina e as escritas de si se multiplicam nos meios digitais. Há quem compare esse tipo de fenômeno aos diários, pois se estabelece uma linha do tempo em que o indivíduo mostra uma vida sublime e esse fator é um diferencial com relação aos diários, pois esse tipo de registro guarda tudo o que é vivido por seus escritos, das alegrias às mazelas, enquanto nas redes sociais majoritariamente as pessoas postam fotos de momentos felizes, viagens, comidas, entre outras coisas.

Além do registro escrito, as redes sociais ganham ainda os recursos de imagens. Fotos, vídeos e outras mídias até de inteligência artificial preenchem as páginas de milhões de usuários espelhados pelo mundo. O termômetro do sucesso e da popularidade são as curtidas. Para Han, (2017)

A libido é investida primordialmente na própria subjetividade. O narcisismo não é um amor próprio. O sujeito do amor próprio estabelece uma delimitação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo. O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer claramente seus limites. Assim, desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados de si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo. (HAN, 2017, p. 7)

Da mesma forma na tese *O show do eu: subjetividade nos gêneros confessionais da Internet*, a estudiosa Paula Sibilia da UFRJ apresenta um cenário atual de constante exibicionismo. Se num momento anterior, os diários eram guardados a sete chaves e restritos apenas ao seu autor, hoje o que se vive é uma era onde o público e o privado estão em constante mistura. As redes sociais atingiram tal importância para a sociedade atual, que até mesmo empresas têm *stalkeado*³ seus colaboradores a fim de descobrir suas qualidades e defeitos. Para Han, (2017):

Hoje, vivemos numa sociedade que está se tornando cada vez mais narcisista. A libido é investida primordialmente na própria subjetividade. O narcisismo não é um amor próprio. O sujeito do amor próprio estabelece uma delimitação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo. O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer claramente seus limites. Assim, desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados de si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só

3 Termo usado para designar a busca ou investigação do perfil de alguém nas redes sociais.

encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo. (HAN, 2017, p. 7)

As contradições da atualidade têm levado os indivíduos a adoecer, por conta de não reconhecerem a si mesmos. Essa crise de identidade é abordada também por Paulo Coelho em seu livro. “– Vou ajudá-lo a despertar o Entusiasmo, a criar a força que irá se estender como uma bola azul em torno do planeta – disse ele. – Para mostrar que eu o respeito por sua busca e pelo que você é” (COELHO, 2000, p. 49). Nessa passagem Petrus se refere ao Ritual do Globo Azul, uma das muitas lições ensinadas por ele a Paulo no decorrer do caminho. O ritual propõe uma meditação que envolve não só o indivíduo, mas sua relação com o mundo, de forma que essas energias conectadas, mostrem que fazemos parte de algo maior e que assim temos nossa devida importância nesse mundo e nosso valor individual. Paulo compreende que o mundo está em nós e nós estamos no mundo e nós fazemos parte do mundo. E sabendo disso podemos nos colocar apenas num lugar de participação, sem egos e sem brilhantismos.

Desenrolei o saco de dormir, tomei um gole de vinho e me deitei também. Estava exausto com o Amor que Devora. Mas era um cansaço livre de tensões e, antes de fechar os olhos, me lembrei do monge barbado, magro, que havia me desejado boa-noite e que tinha se sentado ao meu lado. Em algum lugar lá fora esse homem estava sendo consumido pela chama divina. Talvez por causa disso aquela noite estivesse tão escura – porque ele tinha condensado em si toda a luz do mundo. (COELHO, 2000, p.50)

Encontrar-se a si mesmo não é tarefa fácil, nem tão pouco encontrar seu lugar no mundo. Han, faz algumas reflexões sobre nosso lugar no mundo e de que forma acabamos por ser explorados pelo sistema que nos cerca e acabamos nos tornando apenas uma engrenagem da grande máquina industrial. Após a transformação do homem moderno, que é aquele que trabalha para construir um mundo melhor,

mas destrói a si mesmo e a sua saúde, pouco tem se mudado em relação a essa situação. Apesar de alguns esforços em prol de uma vida saudável de corpo e mente, muitas pessoas ainda não tem condições nem tempo de dar prioridade a própria saúde, de parar um tempo por dia para pensar apenas em si.

Como empreendedor de si mesmo, o sujeito de desempenho é livre, na medida em que não está submisso a outras pessoas que lhe dão ordens e o exploram; mas realmente livre ele não é, pois ele explora a si mesmo e quiçá por decisão pessoal. O explorado é o mesmo explorador. A gente é vítima e algoz ao mesmo tempo. A autoexploração é muito mais eficiente do que a exploração alheia, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. É possível, assim, haver exploração, mesmo sem dominação. (HAN, 2017, p.12)

Dessa forma a sociedade atual vem de encontro a uma produção ininterrupta de bens, os quais trabalhamos para comprar, mas também produzimos. Parece contraditório que tenhamos que comprar aquilo que nós mesmos produzimos. A cada dia a busca pelo capital nos torna menos humanos, menos empáticos, incapazes de nos colocarmos no lugar do outro. Não damos a vez no trânsito, na fila do mercado, apenas existimos, sem alma sem sonhos, sem nós mesmos.

O homem nunca pode parar de sonhar. O sonho é o alimento da alma, como a comida é o alimento do corpo. Muitas vezes, em nossa existência, vemos nossos sonhos desfeitos e nossos desejos frustrados, mas é preciso continuar sonhando, senão nossa alma morre e Ágape não penetra nela. Muito sangue já rolou no campo diante dos seus olhos, e aí foram travadas algumas das batalhas mais cruéis da Reconquista. Quem estava com a razão, ou com a verdade, não tem importância: o importante é saber que ambos os lados estavam combatendo o Bom Combate. (COELHO, 2000, p.26-27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Paulo Coelho, sem exceção, levam o leitor a reflexões e questionamentos sobre si mesmo e o mundo em que vivemos. Mesmo que essa não seja a intenção do autor, desde a sua primeira obra, a que aqui é analisada, ele sempre consegue transmitir seu caráter questionador e aproxima o leitor da filosofia, tão necessária nos dias de hoje.

As vivências do autor no caminho de Santiago trazem à tona as questões humanas de relacionamento, autoconhecimento e humildade, sendo discutidas aqui por outros pensadores, que vem de encontro às vivências do autor com sua espiritualidade.

Após realizar a leitura da obra de Lejeune, pode-se perceber que o livro de Paulo Coelho pode se encaixar no que Lejeune chama em outras palavras de registro finito, ou seja, a obra só existe para registrar aquele curto espaço de tempo, no caso de Paulo Coelho, a sua jornada pelo caminho de Santiago de Compostela. Lejeune classifica várias formas das escritas de si, e é curiosa a forma como ele trata o diário, fazendo uma análise desde o séc. XVIII até os dias atuais, mostrando as várias motivações para os registros e hoje em dia os diferentes suportes para a escrita. O autor mostra por meio da análise de resultados de pesquisa e depoimentos que o diário é um gênero que não requer grandes talentos para ser criado. Basta um suporte para escrita e uma grande vontade de escrever sobre sua própria vida e isso Paulo Coelho fez com maestria na obra aqui analisada.

O diário de um mago, registra sem datas exatas a passagem de tempo da trama de forma cronológica, permitindo ao leitor acompanhar cada etapa da caminhada, permanecendo imerso na história e saboreando cada grande momento. Paulo Coelho registra de forma bastante detalhada cada experiência e há quem duvide da veracidade de tudo que é narrado. Mesmo assim apesar do nome que a obra recebe, o livro é largamente classificado como romance. Alguns críticos inclusive o consideram ficcional, por conta dos acontecimentos “sobrenaturais” narrados pelo autor. Outros consideram um livro místico, ou ainda de auto-ajuda.

O que gostaria de registrar aqui é que mesmo com opiniões divergentes sobre o gênero da obra, o que permanece é a temática das escritas de si, que recheiam toda a trama. Apesar das diferentes

opiniões o que prevalece é a palavra do autor, que declara o registro como parte de sua caminhada de vida e de suas reflexões pelo caminho. Entre outras coisas O diário de um mago atende a muitos critérios delimitados por Lejeune para a escrita de um diário, não de forma específica como, por exemplo, o registro da data, mas sim na forma do registro e acima de tudo nas intenções dessa escrita.

É impossível escrever sobre diários sem fazer relações com nossas próprias vivências. Em algum momento da vida todo mundo anotou seus sentimentos, sensações e emoções e analisando esses registros pela perspectiva da contemporaneidade, observa-se o quanto deixamos de viver as pequenas coisas da vida, as pequenas emoções. Ao ler sobre o exercício da velocidade, relatado na obra de Paulo Coelho, pude refletir sobre o caminho que faço até o meu trabalho, onde passo por parques praças, grandes árvores, prédios históricos, mas em nenhum momento me permito parar para admirar tais dádivas. Quando me permitirei fazer tal caminho a pé? Sem a pressa do dia a dia que nos obriga a ser cada vez mais produtivos a mais doentes? Quando terei tempo para parar e apreciar minha própria existência. Dei-me conta que já se passaram muitos anos da minha vida em que liguei o piloto automático. O tempo tão precioso acaba sendo gasto com produtividade e não com as coisas que realmente importam, como observar uma folha caindo, ouvir o canto de um pássaro ou ver o curso de um rio.

Depois de escrever esse artigo, penso em realmente desacelerar a vida e vê-la de forma mais leve, mas lenta e mais bela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Paulo. **O diário de um mago** [recurso eletrônico] Paulo Coelho; Rio de Janeiro: Sextante, 2014. recurso digital Formato: ePub.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **A agonia do Eros**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SIBILIA, Paula. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. 2. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.

INTERMIDIALIDADE E MULTIMODALIDADE: TRÊS TRECHOS DE LIVROS ADAPTADOS PARA UM JORNAL IMPRESSO

Daniel Augusto Zanella¹

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a adaptação para um jornal impresso de literatura – o *RelevO*, com 14 anos de circulação mensal – de três trechos de livros publicados por editoras brasileiras entre 2018 e 2020. O primeiro caso corresponde ao trecho de um livro da filósofa e escritora espanhola Maria Zambrano chamado *Filosofia e poesia*, publicado pela editora Moinhos em 2020. O segundo trecho é *Viagem ao Volga – relato do enviado de um califa ao rei dos eslavos*, do escritor e viajante árabe muçulmano do século 11 Ibn Faḍlān, lançado pela editora Carambaia em 2018. A terceira republicação é uma série de poemas da escritora Julia Raiz, do livro *p/vc*, que saiu em 2019 pela editora 7letras. Para entendermos as relações intermidiáticas entre os excertos publicados em livros e sua reconfiguração na mídia jornalística, teremos como metodologia os estudos de intermidialidade e multimodalidade de Lars Elleström, a noção de adaptação de Linda Hutcheon, as pesquisas de Maurice Mouillaud sobre o nome-de-jornal e à conceituação de jornalismo de Genro Filho, relacionada, principalmente ao campo jornalístico e aos aspectos que apontam para o que é o ethos de um jornal de literatura, além da apresentação de processos editoriais.

Palavras-chave: Intermidialidade. Multimodalidade. Literatura. Jornalismo. Dispositivo.

INTRODUÇÃO AOS CORDEIROS ASSIMILADOS

Um periódico impresso de literatura não está fincado no tempo do mesmo modo que um jornal impresso de notícias ou um portal

¹ Daniel Augusto Zanella é professor e pesquisadora da Universidade Positivo. Doutorado e mestre em Teoria Literária pela Uniandrade. Publisher e editor do Jornal RelevO, impresso em circulação desde setembro de 2010. E-mail: contato@jornalrelevO.com

on-line informativo. O tempo “sabe passar/E eu não sei” (BLANC, 2005, s/p.) e tem influência direta nas operações e nos processos editoriais, pois as edições regulares se materializam em um espaço delineado em uma determinada realidade histórica. “Você é jornal de ontem/Já li, já reli, não serve mais/Agora quero outro jornal assim/Que tenha fatos sinceros/E sublimes, emocionais/[...]Você, para mim, é um jornal atrasado/Que só vai servir para eu no futuro/Lembrar o passado” (Silva, 1966, s/p.).

A revista *The Spectator*, editada pelos ensaístas ingleses Richard Steele e Joseph Addison, é tida como o primeiro impresso de jornalismo cultural do mundo. Diário, começou a circular em 1711, cobrindo as artes de modo geral – a literatura sempre esteve imbricada ao papel e à circulação de notícias e ideias desde a popularização dos impressos na Europa. Dos folhetins franceses à crônica brasileira – nunca desconsiderando a colheita tardia que é a imprensa no Brasil ou a crônica como um gênero textual quase para chamarmos de nosso –, muita literatura estreou nos jornais culturais. Nos impressos de nicho, específicos para literatura ou com espaço generoso para textos que operam no limite da ficção e da realidade – essa máquina de cerzir os fios do tempo –, o texto literário assume, então, o protagonismo, e os demais gêneros textuais completariam esta lógica invertida.

O jornal surgiu para embutir as histórias em um formato periódico com capa e contracapa, reduzindo distâncias e a dependência das narrativas orais ou dos livros, tornando-se um novo espaço de representação. “O leão é feito de carneiro assimilado” (Valery, 1998, p. 29). Na relação impressa entre jornais e livros, em escala, livros são mais caros do que jornais. Ao repercutir temas da contemporaneidade — e é essencial *ser* contemporâneo, o que não significa que todos somos contemporâneos —, um periódico literário pode entregar elementos de reflexão e de contemplação que realizem uma comunicação específica com o cotidiano do leitor, circulando de modo muito mais prático que um livro, com processos fabris e editoriais muitas vezes mais complexos.

Um jogo acontece em periódicos de literatura, e se joga o jogo de maneira própria: os impressos como representação de tempo e espaço, com escolhas editoriais atravessadas por influências, tendências ou tentativas de vanguardismo, a beleza da materialidade, de ser e estar no mundo como papel, reunindo cânones ou promovendo o

novo. O contexto midiático em que está inserido um jornal impresso e, neste estudo, trata-se do jornal impresso de literatura, assim como qualquer esfera de representação, vê-se embutido em um campo de forças. “Quando lemos um texto, seja ele contemporâneo ou antigo, ligamos seu sentido à nossa experiência, damos-lhe um valor fora de seu contexto de origem” (Compagnon, 1999, p. 86). Na célebre definição de Bourdieu,

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças — há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço — que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1997, p. 57)

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a adaptação para um jornal impresso de literatura – o *RelevO*, com 14 anos de circulação mensal – de três trechos de livros publicados por editoras brasileiras entre 2018 e 2020. Sabemos ser um percurso mediado por diversas forças: sociais, econômicas, culturais. Não teremos ambição + espaço para tanto itinerário, portanto, nos concentraremos nas escolhas e nos cruzamentos de midialidades, entendendo jornal de papel e livro como mídias impressas, abarcando textualidades idênticas em disposições diferenciadas.

A relação entre a educação e o ambiente do jornal impresso, como o *RelevO*, pode ser analisada à luz do conceito de campo por ser um espaço social estruturado, atravessado por forças de poder, desigualdades e disputas simbólicas – também pode ter ambições educativas. O *RelevO*, enquanto veículo literário, atua como um mediador cultural, oferecendo aos leitores acesso a obras literárias, ideias filosóficas e reflexões diversas, oriundas tanto do campo da Literatura quanto do Jornalismo. Esse processo é educativo por essência, promovendo o desenvolvimento do capital cultural de seus leitores. Assim como na educação formal, o jornal opera como um espaço de

transmissão, mas também de transformação de saberes, exercendo um papel pedagógico na sociedade.

No campo do Jornalismo literário, como no educacional, existem dominantes e dominados. Publicações como o *RelevO* ocupam uma posição estratégica ao democratizar o acesso à literatura de qualidade, superando barreiras que restringem o consumo literário a espaços mais elitizados ou de difícil acesso, como editoras de nicho ou círculos acadêmicos. Nesse sentido, o jornal contribui para reduzir as desigualdades culturais, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios impostos pela concentração midiática e pelas limitações econômicas do mercado editorial.

O jornal literário adota estratégias para consolidar sua posição no campo, como a seleção de textos que dialogam com diferentes públicos e a construção de um *ethos* editorial que valoriza a qualidade literária. Esse movimento reflete disputas similares às do campo educacional, onde agentes buscam validar suas práticas pedagógicas ou currículos frente a critérios de legitimidade cultural. Ao adaptar trechos de obras como diversas, o *RelevO* convida seus leitores a navegarem por temas complexos e universais, que vão desde as interseções entre poesia e pensamento filosófico até relatos históricos e experiências pessoais.

O primeiro caso verificável do presente artigo é um trecho de livro de Maria Zambrano chamado *Filosofia e poesia* (editora Moínhos) publicado no *RelevO*, assim como os outros dois casos selecionados. O segundo trecho é *Viagem ao Volga – relato do enviado de um califa ao rei dos eslavos*, de Ibn Faḍlān (editora Carambaia). A terceira republicação é uma série de poemas de Julia Raiz, do livro *p/vc* (editora 7letras). Os trechos foram respectivamente publicados nas edições de março de 2021, julho de 2018 e novembro de 2020. Para Hutcheon (2011), as adaptações têm uma relação declarada e definitiva com textos anteriores, “geralmente chamados de ‘fontes’; diferentemente das paródias, todavia, elas costumam anunciar abertamente tal relação” (Hutcheon, 2011, p. 24).

O *RelevO* é um impresso mensal de literatura com atravessamentos de textos de outros gêneros. É editado, desde setembro de 2010, por mim, Daniel Zanella, jornalista e doutorando em Teoria Literária pela Unibrasil. O periódico não aceita dinheiro público e se mantém independente: assinantes e anunciantes não dispõem de influ-

ência sobre a editoria do veículo — principalmente quando tentam. Atualmente, o jornal tem uma tiragem mensal de seis mil exemplares e distribuição dirigida em mais de 250 cidades do Brasil. Desde a primeira edição até aqui, dezembro de 2024, foram publicadas 188 edições, sem interrupção.

METODOLOGIA

Para investigar a adaptação de trechos literários para um jornal impresso, este artigo adota uma abordagem metodológica interdisciplinar, ancorada em referenciais teóricos que exploram as interseções entre literatura e jornalismo, com destaque para a intermedialidade. O objetivo é compreender como os excertos selecionados – originários de livros publicados no Brasil entre 2018 e 2020 – são reconfigurados no contexto jornalístico, explorando tanto as mudanças formais quanto as implicações culturais e midiáticas dessa transposição.

A intermedialidade e multimodalidade, conforme teorizadas por Lars Elleström, oferecem um arcabouço central para o estudo das relações entre os diferentes meios. Elleström propõe uma análise que abrange aspectos materiais, semióticos e contextuais das mídias, permitindo uma investigação detalhada de como os textos originais dialogam com as características e limitações do meio jornalístico. Nesse sentido, a publicação literária no jornal é entendida não apenas como uma transferência, mas como uma transformação que carrega implicações significativas para a leitura e recepção.

Complementando essa perspectiva, o conceito de adaptação desenvolvido por Linda Hutcheon orienta a análise das operações de ressignificação envolvidas no processo. Hutcheon define a adaptação como um ato criativo que transpõe narrativas ou ideias de um meio para outro, envolvendo uma reinterpretação que reflete as condições e intenções do meio de destino. No caso do *RelevO*, isso implica examinar como os excertos literários mantêm, ampliam ou modificam seu significado ao serem publicados em uma plataforma jornalística.

Além disso, as contribuições de Maurice Mouillaud sobre o nome-de-jornal oferecem uma base para explorar como a identidade editorial do RelevO influencia a escolha e a apresentação dos textos adaptados. O *ethos* do jornal, entendido como a expressão de sua iden-

tidade e valores, desempenha um papel fundamental na curadoria do material publicado e na forma como este é integrado ao universo midiático do periódico.

A abordagem metodológica também se apoia nos estudos de Adelmo Genro Filho sobre jornalismo, particularmente no que tange à articulação entre o campo jornalístico e os aspectos culturais e ideológicos que definem o *ethos* de um jornal literário. Genro Filho fornece ferramentas para explorar as fronteiras entre o Jornalismo e a literatura, destacando o potencial dos jornais como espaços de resistência cultural e reflexão estética.

Por fim, a pesquisa incorpora uma análise dos processos editoriais envolvidos na seleção, edição e publicação dos trechos literários. Essa etapa busca compreender os critérios, estratégias e decisões que orientam a adaptação e como estas refletem tanto os objetivos do *RelevO* quanto as expectativas de seu público leitor. Ao articular esses diferentes enfoques teóricos e práticos, a metodologia permite uma análise robusta e multifacetada das adaptações literárias no contexto do jornal impresso, ampliando nossa compreensão sobre as dinâmicas entre literatura e mídia.

A partir deste nome-de-jornal, *RelevO*, conceito que será trabalhado na sequência, podemos considerar certas diretrizes acerca de um periódico impresso de literatura: a) um periódico impresso de literatura resguarda um acordo singular com o tempo; b) não nasce periódico, torna-se, conquista-se o status de periódico; c) a periodicidade livra o jornal temporariamente da inexistência, mesmo que somente exista concretamente a partir do momento em que o primeiro leitor abrir a sua primeira página ou tocar em suas camadas.

Ao se periodizar, um bem cultural em forma de papel se transforma em coleção, em que cada número atua de modo autônomo. A partir desta perspectiva, Mouillaud define, então, o conceito de nome-de-jornal: “um local de passagem entre o exemplar e o jornal, entre sua leitura privada e sua leitura pública” (Mouillaud, 2002, p. 87). Não é o número isolado que confere a identidade: “O nome-de-jornal é um nome único que pode ser disseminado” (Mouillaud, 2002, p. 89) e “empresta seu olho ao leitor para ver o mundo” (Mouillaud, 2002, p. 97).

O jornal surge na ideia e afirma-se no conjunto de regras próprias. Mouillaud propõe a ideia de nome-de-jornal e de como os im-

pressos têm identidade específica, procurando se diferenciar dos demais a partir de rituais. Ao seu modo, o jornal puxa o leitor para o seu vilarejo de páginas e, assim, inicia sua transferência. Para realizar tal procedimento, Mouillaud alega que os jornais precisam absolutamente do nome-de-jornal, o primeiro enunciado que um jornal oferece ao mundo. É o nome de batismo, aquilo que se apresenta como um nome que pode substituir outros. “O jornal, para imitar uma forma conhecida, é um ‘um’ que vale qualquer ‘outro’ e vice-versa” (Mouillaud, 2002, p. 88). Não é simples, mas é bonito. O nome-de-jornal determina, constrói uma imagem de si pelo discurso. O seu meio de persuasão é a ambição que jorra de suas páginas, é o seu caráter. O nome-de-jornal toma decisões, interfere, exclui, determina, recria e adapta, o que nos interessa no presente artigo.

Elleström (2017) desenvolve a ideia de rede de transferências para identificar uma nova mídia, considerando as fases intermediárias entre o que é interpretado como fonte e destino é às vezes necessário, “embora essas etapas possam ser difíceis de identificar porque envolvem redes de transferências” (Elleström, 2017, p. 218). É um pensamento útil para entendermos esta intersecção entre a filosofia e os estudos de intermedialidade. “Tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Para Sanches Neto (1998), estudar uma revista é uma tarefa que pode ser desenvolvida de diversas maneiras, sem que necessariamente tenhamos que escolher apenas um caminho. Podemos analisar pelo viés da significação para a história da literatura, por exemplo, “buscando os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais que definiram o seu surgimento e a sua circulação, ou compreendendo as apostas que os escritores estavam fazendo em suas páginas” (Sanches Neto, 1998, p. 16). Geralmente, o jornal é ligado ao factual, a revista, ao desvendamento mais lento dos acontecimentos. Desgosto da definição consagrada e prefiro chamar de jornal o que é feito de papel-jornal, material mais simples e barato. É leve, fino e pouco resistente, ao mesmo tempo em que é mais versátil.

De acordo com Sirinelli (1996), as revistas fornecem indícios da estrutura do campo intelectual, em que se imbricam fatores como amizades, influências e fidelidades ideológicas: “[...] uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afe-

tiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão” (Sirinelli, 1996, p. 249). É também uma perspectiva que se aproxima do viés de campo de Bourdieu. Tal dinâmica evidencia também como a ideia de educação transcende o espaço institucional e se manifesta em diversas formas de sociabilidade cultural.

PORMENORIZANDO O ANIMAL SINGULARISTA

O Jornalismo opera em um campo de tensões, configurado por posições assumidas por indivíduos que atuam dentro e fora do campo jornalístico: “[...] o Jornalismo é uma forma de conhecer o mundo que não tem base na universalidade, mas, ao contrário, é uma forma de conhecimento que se cristaliza no oposto da universalidade, que é uma singularidade” (Genro Filho, 1996, p. 7). Para Genro, o Jornalismo é uma forma de conhecimento cristalizado no singular “e essa cristalização no singular tem leis próprias da sua manifestação” (Genro Filho, 1996, p. 12). Jornalismo é um jeito de estar e vislumbrar o mundo, destituído de qualquer apostolado da verdade — a sua verdade impossível é o que o diferencia: ambiciona a objetividade, criatura que ontologicamente jamais existirá.

Uma das diversas manifestações do Jornalismo é o Jornalismo cultural, “ramo do jornalismo que tem por missão informar e opinar sobre a produção e a circulação de bens culturais na sociedade” (Gomes, citado em Lopes, 2010, p. 48). De acordo com o estudioso, “os bens culturais encontram no jornalismo sobre as artes um importante aliado na divulgação e crítica do objecto cultural” (Gomes, citado em Lopes, 2010, p. 48).

No frenesi das notícias cotidianas, os temas mais elaborados ou voltados a um pensamento menos verticalizado encontram moradia no Jornalismo cultural. A perspectiva denota, nas entrelinhas, um marcante espírito romântico, de um “jornalismo de raiz”, que canaliza o mundo da cultura e dá, *por suposto*, um tratamento especial aos temas. Em suma, escrever sobre cultura seria produzir cultura, e então teríamos o Jornalismo literário nesta esfera de representação.

Vertente do Jornalismo, seria este um gênero com menos velocidade e maior profundidade, mais próximo de valores estéticos,

supostamente menos efêmeros. Se é jornalismo: compromisso com a verdade, com a objetividade, com os fatos. Se é literatura: invenção, jogo, imaginação, fantasia. Naturalmente, as fronteiras são bem ambíguas e as definições não domam os animais de instintos selvagens: o jornalismo precisa do sonho; a literatura, das pressões da realidade, de verossimilhança. “Jornalista e escritor são dois seres que se perfilam em lados opostos do mesmo espelho” (Castello, citado em *Rascunho*, 2019, s/p.).

Nos jornais em que o Jornalismo literário aparece em forma de suplementos e cadernos, encontramos algumas diretrizes: “O texto de jornal deve ter estilo próximo da linguagem cotidiana, sem deixar de ser fiel à norma culta, evitando erros gramaticais, gíria, vulgaridade e deselegância” (*Folha de S. Paulo*, 2001, p. 77). Buscam-se a simplicidade e a precisão: “Palavras difíceis e construções rebuscadas dificultam a comunicação e tornam o texto pedante” (*Folha de S. Paulo*, 2001, p. 77). O Jornalismo literário acompanharia tendências locais e mundiais e contribuiria para a expansão intelectual do leitor. Feitas as definições de campo, observemos a publicação de três trechos de livros nas páginas do *RelevO*, primeiramente a publicação do trecho de Maria Zambrano, do capítulo “Pensamento e poesia”.

Figura 1: Primeira página do PDF fornecido da editora Moinhos



Fonte: Editora Moinhos, 2020.

Figura 2 e 3. Páginas 18 e 19 da edição de março de 2021 do *RelevO*.Fonte: Jornal *RelevO*, 2020.

Um produto de mídia específico deve ser percebido através de pelo menos um modo material (como, por exemplo, um objeto sólido ou não sólido), pelo menos um modo sensorial (como, por exemplo, visual ou auditivo, ou ambos), pelo menos um modo espaçotemporal (espacial ou temporal, ou ambos), e pelo menos um modo semiótico (principalmente icônico, indicial ou simbólico) (Elleström, 2017, p. 211).

Para começarmos o percurso de análise, é preciso verificar a moldura teórica definida por Elleström: estamos a tratar, acima, de duas reproduções on-line, tendo um jornal uma materialidade, uma forma, uma sensorialidade. Na figura 1, temos o trecho do PDF disponibilizado ao periódico pela editora Moinhos, a pedido do editor. É um PDF de impressão, inclusive, com as marcas de corte da gráfica. Na figura 2 e 3, observamos a transposição do texto do PDF do livro para as páginas do jornal, em uma disposição diferenciada, a começar pela diferença na distribuição de colunas, de fonte, além do acréscimo de anúncios e de uma ilustração. A diagramação é menos limpa, apa-

rentemente mais conectada com a ideia de periodicidade, com mais elementos circundando o texto-fonte.

Percebemos que o texto-fonte está lá, na íntegra, mas com nova disposição – sem esquecer que se trata apenas de um trecho, de uma certa amostra. Não é uma adaptação secundária, derivativa: o texto-fonte encontra uma nova casa. “As mídias não artísticas, como reportagens e anúncios (também potencialmente estéticas; não há fronteira definida entre o artístico e o não artístico, é claro), ainda estão à espera de serem adotadas, ou mesmo percebidas, pelos estudos da adaptação” (Elleström, 2017, p. 211).

Há diferenças na recepção entre a edição de um livro e a edição do jornal, que tem uma porta de entrada e uma porta de saída próprias. Um invólucro reveste o texto, uma membrana cuja superfície não é o papel, mas o que ele contém. “Não estaria o jornal, à sua maneira, embalado em papel?” (Mouillaud, 2002, p. 29).

O impresso não é um suporte para o texto, é um dispositivo, algo que ordena e situa. Não deixamos de reconhecer que o discurso do jornal não está apartado do mundo. Acontece que, ao sair de sua condição incógnita, inerte, de texto original e se dirigir ao impresso, o texto passa a ser um novo texto, se reconfigura pelo estatuto do impresso, passando a ter outro significado, independentemente do período em que foi escrito. O impresso gravita em seu tempo e em seu espaço: “Com as adaptações, as complicações aumentam ainda mais, pois as mudanças geralmente ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes, idiomas e, portanto, culturas” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Para Elleström, “intermedialidade é (o estudo de) as relações específicas entre produtos de mídia distintos e as relações gerais entre os diferentes tipos de mídia” (Elleström, 2017, p. 201). O jornal é, de fato, multimodal e faz uso de seus recursos intermidiáticos, reconfigurando o texto-fonte em seu destino.

As mídias podem ser entendidas como ferramentas de comunicação; elas são entidades intermediárias que fazem conexão entre dois ou mais pontos de vista possíveis. Se usado de maneira não especificada, o termo mídia refere-se genericamente tanto aos produtos de mídia individuais quanto aos tipos de mídia. Todas as mídias são multimodais e intermi-

diáticas no sentido de que são compostas de vários recursos básicos e são especialmente entendidas em relação a outros tipos de mídia apenas, com os quais elas compartilham características básicas (Elleström, 2017, p. 201).

Figuras: 4, 5 e 6. Trechos de Viagem ao Volga na edição de julho de 2018 do RelevO.



Fonte: Jornal RelevO e trecho do PDF original da editora Carambaia.

O editor de um jornal de literatura é um adaptador com as suas ferramentas e recolhe do contemporâneo aquilo que julga de valor e com pretensões a educar o seu público-alvo. “Todos esses adaptadores contam histórias a seu próprio modo. Eles utilizam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias sempre utilizaram [...] fazem seleções que não apenas simplificam, como também ampliam e vão além” (Hutcheon, 2011, p. 24).

Na adaptação acima, novamente temos uma ressignificação do espaço. O jornal adapta o texto-fonte para três colunas, enquanto o original mantém o padrão de livro, de uma coluna, com um projeto gráfico mais arrojado, inclusive com a fonte azul – o jornal está “preso” em sua configuração em p&B, de formato tabloide, de 26 cm de largura por 29 cm de altura, enquanto o livro se circunda no formato de 13 por 21, mas sem compromisso com algum jogo de cores. São manchas diferentes, influenciando na experiência de fruição.

Embora eu não conheça qualquer tentativa de expandir os estudos de adaptação ao domínio da mídia casual, Francesco Casetti dá um passo nessa direção quando sugere “considerar o audiovisual e os textos literários como se considera conversas, reportagens de jornais, discursos públicos, relatórios de pesquisa, histórias e anedotas” (Elleström, 2017, p. 211-212).

Para Elleström, “um número quase interminável de características de mídias combinadas está disponível para transferência entre mídias diferentes – para adaptação, se se deseja” (Elleström, 2017, 214). O jornal, carregando as suas características, entrega uma nova narração, sem deixar de remeter ao texto-fonte. Inclusive, é notório que os periódicos usualmente fazem uma referência bibliográfica do texto transportado em caráter de apresentação. O texto em um novo espaço não é, portanto, apenas realização estética, objeto estático, força específica. Transporta em seu seio as pegadas do texto-fonte e a mão da nova casa, o que Hutcheon também chama de recuperação: “como um processo de criação, a adaptação sempre envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma (re-) criação; dependendo da perspectiva,

isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação” (Hutcheon, 2011, p. 29).

O leitor efetivamente não está preso a nenhum tipo de interpretação do que faz a nova mídia, já que pode ler na ordem que desejar e onde quiser. Todavia, é prudente observar que o leitor não está livre de todo, regido que é por certas unidades de interpretação, internalizadas a partir do que apreendeu no mundo e do que o produtor do texto ofereceu como linguagem. Assim, a disposição do texto feita pelo periódico induz a uma leitura, que não será a mesma diante da mesma leitura em um livro, que, por exemplo, se verá livre de anúncios em seu andamento interno — e a recepção sequer cabe neste escrutínio, quem sabe em uma segunda turnê de força.

Figura 7: Página do PDF da editora 7 Letras fornecido pela autora.



Fonte: Editora 7Letras.

Figura 8: Página da edição de novembro de 2020 do *RelevO* com dois poemas do livro original.



Fonte: Jornal *RelevO*.

O jornal conta uma nova história sobre o texto-fonte. Sem compromisso com a fidelidade estética, pode, por meio da diagramação, enfatizar sua singularidade. “A adaptação é repetição, porém repetição sem replicação” (Hutcheon, 2011, p. 28). No terceiro exemplo do nosso ensaio, o jornal apresenta dois poemas em uma mesma página, algo que não ocorre no livro original. Mais: ainda coloca uma moldura, uma espécie de degradê de uma ilustração do artista Christian Chart, como se estivessem os dois poemas dentro de uma nova arquitetura. O periódico não referencia o texto-fonte, mas o reinterpreta, com a diferença (em relação aos dois exemplos anteriores) de que o jornal publica os poemas a posteriori — o editor aprecia muito a literatura de tal escritora e não seguiu os procedimentos padrões... Um cuidado, todavia: se o texto de um relato e de um tratado filosófico permitem incursões diagramáticas, um poema, não. O jornal coloca dois poemas em uma mesma página, mas não mexe em sua configuração interna por entender ser essa uma propriedade intelectual da poeta.

Hutcheon alega que, se conhecemos o texto anterior, sentimos constantemente sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. “Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s)” (Hutcheon, 2011, p. 27). De fato, o jornal enuncia o texto-

-fonte, mas em uma dinâmica diferente. Por questões de mercado editorial, muitas vezes o jornal apresenta o texto-fonte antes mesmo do próprio texto-fonte. É comum que o editor tenha acesso aos lançamentos em primeira mão ou apenas esteja no mailing das editoras, que encaminham seus *press releases*, os materiais de lançamento editorial, alguns com sugestões de trechos para serem republicados.

O jornal, como se vê, é móvel e estático. “Várias mídias-fonte podem ser transformadas em uma mídia destino e uma mesma mídia fonte pode ser transformada em várias mídias destino” (Elleström, 2017, p. 216). A transformação é uma palavra recorrente tanto em Elleström quanto em Hutcheon. Mouillaud e Genro Filho operam na direção do reconhecimento da individualidade do dispositivo (jornal) e do campo (jornalismo). “Mais uma vez, deve-se enfatizar que, enquanto qualquer transferência de características de mídias entre dois tipos de mídias diferentes, inevitavelmente, leva à transformação” (Elleström, 2017, p. 220). Assim, podemos sintetizar que

[...] um monumento está, sempre, seja como for, “embalado” em um dispositivo; e que este dispõe a seu sentido: o envelope não está indiferente à carta que contém; ele me prepara para esperar um correspondente (ou para interrogar-me a respeito de sua identidade, o que permanece uma espera), para mobilizar esse ou aquele interesse (ou desinteresse), para acordar o ethos (favorável ou desfavorável) com o qual vou ler a carta. Em resumo, o dispositivo prepara para o sentido (Mouillaud, 2002, p. 30).

O texto-fonte e o dispositivo jornal estão conectados, dependentes um do outro. Um jornal não pode canibalizar o texto que se ressignifica, mesmo podendo ser um rizoma do texto. O texto não pode destruir a nova casa que o recebe, uma casa com persianas de antigas madeiras. O território do jornal é o espaço de cruzamentos, de balanços de propriedade e de localização. Se o território é privilégio dos humanos, o editor de um jornal age como uma espécie de agente do estado, um seletor algo autoritário ao promover a inclusão naturalmente excluindo. O projeto gráfico é um templo da personalidade do editor. O texto, quando sai de seu ponto de partida, não aterrissa

no impresso. O texto se reforma. “As adaptações estão em todos os lugares” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Tal qual um quadro, a obra artística jornal ou revista impressa tem um espaço geográfico, uma delimitação de território, um mapa: “aparentemente, a moldura é posterior ao quadro, mas o quadro procede de um enquadramento implícito que precedeu a moldura ou pega ao mesmo tempo um corte e uma focalização: um corte” (Mouillaud, 2002, p. 61). As páginas externas de um impresso (capa e contracapa) são as páginas sensíveis, que tocam o mundo, o portal de boas-vindas de uma cidade encravada de palavras.

O olho do leitor de jornal tem a mesma liberdade: percorre os títulos, não se importando com qual informação seja a primeira ou a última; da experiência do habitante (que tem a prática do território) ao leitor de jornal (que o varre com olhar), existe uma solução de continuidade e uma conversão do olhar. Enquanto no território do habitante é o centro de onde parte a perspectiva, logo o jornal exige do leitor que ele se coloque sobre o signo de uma totalidade em que seu lugar é um lugar entre outros. Em teoria, o olho do leitor é permutável com quaisquer outros olhos. Do leitor, poder-se-ia dizer que ele é “posto no mundo” pelo jornal (seja qual for a escala, planeta ou vilarejo) na medida em que é referido a uma totalidade que o envolve (Mouillaud, 2002, p. 70). Depois da adaptação, o leitor, o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elleström enfatiza que “tanto a mídia fonte quanto a mídia destino devem ser consideradas em sua totalidade, e não de maneira fragmentada” (Elleström, 2017, p. 216). Como podemos observar, os periódicos criam mecanismos de projeção: estratégias subliminares para expressar a opinião do nome-de-jornal, para expor suas transposições. “No final, a maioria dos produtos de mídia, e também as mídias qua-

lificadas, podem muito bem ser entrelaçadas em uma enorme e inacabada teia de transformações midiáticas” (Elleström, 2017, p. 216).

Um jornal de literatura apresenta a performance de diversos gêneros da literatura, como a poesia, o conto, trechos de romances e o relato de viagem. Como é um dispositivo que não tem compromisso com as notícias, embora possa contê-las, é possível estabelecer outros jogos, outras intrigas, outros arranjos. Ao contrário do jornal tradicional, em que a lógica do tempo é muitas vezes linear e direcionada para a atualidade, o jornal literário cria um espaço onde os textos podem dialogar entre si e com o leitor em múltiplas temporalidades, estabelecendo pontes entre o presente, o passado e o imaginário futuro.

O presente artigo buscou observar as diferenças por dentro do não-diferente de um texto-fonte adaptado para um jornal de literatura: “aprendi que as obsessões (intelectuais e outras), mesmo quando mudam, raramente desaparecem” (Hutcheon, 2011, p. 12). Essa abordagem revelou que a adaptação, longe de ser uma reprodução estática, é um movimento contínuo que amplia os horizontes interpretativos e ressignifica o texto original em um novo contexto midiático. Observamos que “a adaptação não é apenas uma entidade formal; ela é também um processo” (Hutcheon, 2011, p. 16) e que o jornal de literatura traz novos espaços interpretativos para textos-fontes oriundos de livros.

Além disso, a capacidade do jornal de literatura de experimentar e combinar elementos de diferentes mídias e gêneros reforça sua potência criativa como plataforma de adaptação. Ele não apenas transporta conteúdos, mas reconfigura sentidos, convidando o leitor a se engajar em uma nova relação com o texto. Essa qualidade intrínseca permite que o periódico literário desempenhe um papel educador, cultivando novas percepções e sensibilidades, ao mesmo tempo em que reforça seu *ethos* de resistência cultural em um cenário midiático cada vez mais homogeneizado.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICAS

BLANC, A. **Resposta do Tempo**. Vida Noturna. 2005. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5bnm2fNouYInLW4OLYQMqY>. Acesso em 12 ago. 2021.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CASTELLO *in* **RASCUNHO**, Jornal. Curitiba, 2000-2019.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ELLESTRÖM, L. **Midialidade**: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermedialidade. Lars Elleström; organizadoras Ana Cláudia Munari Domingos, Ana Paula Klauck, Glória Maria Guiné de Melo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

GENRO FILHO, Adelmo. O Jornalismo já tem sua teoria. **Jornal Laboratório Zero**. Caderno Z Especial. Curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, set. 1989.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

LOPES, J. T. Em busca de um lugar no mapa: Reflexões sobre políticas culturais em cidades de pequena dimensão. *In*: **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº.34, dez. 2000.

MOUILLAUD, M.; PORTO, S. (org.). **O jornal**: Da forma ao sentido. Tradução de Sérgio Dayrell Porto. Brasília: Editora Unb, 2002.

SANCHES NETO, M. **A reinvenção da província**: a revista Joaquim e o espaço de estreia de Dalton Trevisan. 1998. 448f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269918. Acesso em: 26 nov. 2021.

RASCUNHO, Jornal. Curitiba, 2000-2019.

RELEVO, Jornal. Araucária. set. 2010- ago. 2021.

SILVA, E. R. **A ficcionalidade da narrativa em primeira pessoa**. 2010. 252 p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SIRINELLI, J.-F. As elites culturais. In. Rioux J.-P.; Sirinelli, J.-F. (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa. pp. 259-279, 1996.

VALÉRY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: 34, 1998

OLIMPIADAS DE ASTRONOMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Pedro Genuino de Santana Júnior¹

Fabio Alves Gomes²

Resumo:

Este artigo analisa a contribuição do ensino de astronomia para o engajamento e a melhoria do desempenho dos alunos em ciências nas escolas públicas brasileiras. O objetivo é compreender como a astronomia pode melhorar a motivação e o aprendizado dos estudantes, considerando as dificuldades enfrentadas na sua implementação. A metodologia utilizada é qualitativa, com revisão bibliográfica de livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais. Conclui-se que a astronomia possui grande potencial para melhorar o ensino de ciências, especialmente ao promover o interesse dos alunos e integrar diferentes áreas do conhecimento. No entanto, desafios como a falta de recursos e formação docente ainda precisam ser superados. Iniciativas como as Olimpíadas de Astronomia se mostraram eficazes para contornar algumas dificuldades e promover uma cultura científica. Assim, o fortalecimento do ensino de astronomia requer investimentos e políticas públicas que incentivem práticas inovadoras.

Palavras-chave: Astronomia. Ensino de Ciências. Escolas-públicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios, que incluem a falta de recursos didáticos adequados, a carência de formação específica para professores e a pouca integração entre as diferentes disciplinas do conhecimento. Nesse contexto, a astronomia tem se mostrado uma ferramenta poderosa para despertar o interesse dos alunos e melhorar seu desempenho em ciências. Essa disciplina, por sua própria natureza, desperta a curiosidade sobre o

1 Doutorando em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: pedro.genuino@gmail.com

2 Professor Doutor do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST).

universo, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e interdisciplinar. No entanto, a sua implementação nas escolas públicas ainda enfrenta obstáculos significativos.

Diante desse cenário, a questão que orienta este estudo é: como o ensino de astronomia pode contribuir para melhorar a motivação e o desempenho dos alunos no ensino de ciências nas escolas públicas brasileiras? A hipótese que guiou esta pesquisa é a de que a astronomia, por meio de sua abordagem visual, interdisciplinar e investigativa, promove um maior engajamento dos estudantes e melhora sua compreensão dos conceitos científicos.

O objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição do ensino de astronomia para o engajamento dos alunos e para a melhoria do desempenho em ciências nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, os objetivos específicos são: (i) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas na implementação do ensino de astronomia; (ii) investigar as potencialidades da astronomia como ferramenta didática interdisciplinar; e (iii) analisar o impacto de iniciativas como as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica (OBA) na motivação dos alunos.

Este artigo se justifica pela importância de buscar novas estratégias para a melhoria do ensino de ciências, especialmente em escolas públicas, que enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas. A astronomia, por ser uma área da ciência que desperta naturalmente o interesse e a curiosidade, apresenta grande potencial para tornar o ensino de ciências mais atraente e significativo. Assim, investigar as formas pelas quais a astronomia pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas é relevante tanto para os professores quanto para os formuladores de políticas educacionais.

A metodologia utilizada neste artigo é de natureza qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica que inclui livros, artigos acadêmicos, relatórios e documentos oficiais sobre o ensino de ciências e astronomia no Brasil. A pesquisa visa compreender a realidade do ensino de ciências nas escolas públicas e identificar como a astronomia pode ser implementada de forma eficaz, além de explorar os benefícios de iniciativas como as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica.

O artigo está estruturado em três capítulos principais. No primeiro capítulo, serão apresentados as características e os desafios do ensino de ciências nas escolas públicas brasileiras, com ênfase na si-

tuação atual e nas principais dificuldades enfrentadas. No segundo capítulo, discutir-se-á a potencialidade da astronomia como ferramenta interdisciplinar para o ensino de ciências, destacando os aspectos motivacionais e os benefícios para o aprendizado. No terceiro capítulo, será analisado o impacto das Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica no desempenho e na motivação dos alunos, explorando o papel desses eventos como estratégia de inclusão e promoção da cultura científica nas escolas. Por fim, as considerações finais sumarizarão as principais contribuições do trabalho e sugerirão caminhos futuros para o fortalecimento do ensino de astronomia no âmbito escolar

DESENVOLVIMENTO

O ensino de astronomia tem se mostrado uma ferramenta poderosa para despertar o interesse dos alunos e melhorar seu desempenho em ciências. A astronomia, por sua própria natureza, desperta a curiosidade sobre o universo, o que contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e interdisciplinar. Essa ciência oferece uma perspectiva única, que conecta a observação do céu com conceitos fundamentais de física, matemática e até mesmo de história e filosofia, tornando o aprendizado mais significativo e atraente. A abordagem prática e investigativa da astronomia, quando bem aplicada, incentiva os alunos a desenvolverem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e compreensão de fenômenos naturais de maneira integrada (BRASIL, 1997).

A astronomia, enquanto disciplina, possui um grande apelo visual e conceitual, que é capaz de fascinar os alunos e promover um maior engajamento. Estudar os corpos celestes, as galáxias, e os mistérios do universo desperta nos estudantes um senso de admiração e curiosidade que muitas vezes falta em disciplinas mais tradicionais. Quando um aluno observa pela primeira vez a Lua ou os planetas através de um telescópio, ou mesmo quando compreende os movimentos dos astros, ele passa a ter uma experiência de aprendizado que vai além da simples memorização de fórmulas. Isso torna o processo educacional mais envolvente e cria um ambiente propício para que os alunos desenvolvam interesse por outras áreas da ciência, como a

física e a matemática, de forma natural e integrada (HOSOUME *et al.*, 2010; LANGHI; NARDI, 2012).

A interdisciplinaridade proporcionada pela astronomia também é um dos seus principais pontos fortes no contexto educacional. Ao estudar astronomia, os alunos aplicam conceitos matemáticos para calcular distâncias astronômicas, velocidades e órbitas. Ao mesmo tempo, são apresentados a princípios físicos, como gravitação, energia e movimento, que são fundamentais para compreender o comportamento dos corpos celestes. Além disso, a astronomia permite a integração de outras disciplinas, como a história, ao abordar o desenvolvimento das teorias científicas ao longo dos séculos, e a tecnologia, ao explorar os avanços instrumentais que possibilitaram a exploração espacial (BRASIL, 2016). Dessa forma, a astronomia se torna um eixo articulador que conecta diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais holística e significativa.

Entretanto, implementar programas de ensino de astronomia nas escolas públicas brasileiras não está isento de desafios. A falta de recursos didáticos adequados, como telescópios, softwares educativos e materiais pedagógicos específicos, é um dos principais obstáculos enfrentados. Além disso, há uma carência de formação específica para os professores, que muitas vezes não possuem o conhecimento necessário para ensinar astronomia de maneira eficaz (NASCIMENTO *et al.*, 2022). A falta de infraestrutura nas escolas públicas, como espaços adequados para observação do céu, também dificulta a implementação de programas que visem tornar o ensino de astronomia mais prático e experimental. Esses desafios refletem uma realidade comum em muitas escolas públicas do país, onde o ensino de ciências ainda é limitado por condições materiais precárias e pela ausência de políticas públicas que incentivem uma formação continuada adequada para os docentes (BRASIL, 1998).

Apesar desses desafios, existem oportunidades significativas para a implementação do ensino de astronomia, especialmente por meio de projetos como as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica (OBA). As Olimpíadas de Astronomia se apresentam como uma resposta viável para estimular o interesse dos alunos em ciências, mesmo em contextos de escassez de recursos. Elas oferecem uma forma prática e lúdica de aprendizado, que estimula os estudantes a explorar conceitos científicos de maneira aplicada. A participação em compe-

tições como a OBA não requer necessariamente equipamentos caros ou sofisticados; muitas atividades podem ser realizadas com materiais simples e facilmente acessíveis, o que torna essa iniciativa particularmente adequada para escolas que enfrentam limitações orçamentárias (OBA, 2021).

Além disso, as Olimpíadas de Astronomia proporcionam aos alunos a oportunidade de participar de um evento nacional, no qual podem testar seus conhecimentos e competir de maneira saudável com estudantes de todo o país. Esse tipo de experiência é extremamente motivadora e contribui para aumentar a autoestima dos alunos, que passam a se ver como capazes de aprender e se destacar em ciências (HOSOUME et al., 2010). A preparação para a OBA também incentiva os professores a buscarem novas formas de ensinar, a fim de preparar seus alunos para a competição, promovendo assim uma mudança positiva na prática pedagógica. Dessa maneira, as Olimpíadas funcionam como um catalisador que impulsiona tanto os alunos quanto os professores a se envolverem mais profundamente com o ensino de ciências (LANGHI; NARDI, 2012).

Outro aspecto positivo das Olimpíadas de Astronomia é o impacto que elas têm na criação de uma cultura científica dentro da escola. Ao envolver toda a comunidade escolar, esses eventos contribuem para que a ciência seja vista de forma mais positiva e interessante, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores, pais e outros membros da comunidade. A participação em eventos como a OBA ajuda a desmistificar a ciência, mostrando que ela não é inacessível ou excessivamente complicada, mas sim uma área cheia de descobertas e possibilidades (BRASIL, 1997). Isso contribui para a criação de um ambiente escolar mais favorável ao aprendizado de ciências, onde os alunos se sentem encorajados a fazer perguntas, explorar e buscar respostas.

A experiência prática proporcionada pela astronomia é outro fator que contribui para a melhoria do desempenho dos alunos em ciências. A observação do céu, a realização de atividades experimentais e a exploração de simulações digitais são exemplos de práticas que ajudam a tornar o aprendizado mais concreto e significativo. Quando os alunos têm a oportunidade de aplicar na prática os conceitos que aprendem em sala de aula, eles desenvolvem uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo (SCHENEIDERS, 2018). Essa

abordagem prática é especialmente importante no ensino de ciências, onde a abstração dos conceitos pode muitas vezes ser uma barreira para o aprendizado. A astronomia, ao oferecer uma conexão direta entre teoria e observação, ajuda a superar essa barreira e torna o aprendizado mais acessível e interessante.

A interdisciplinaridade da astronomia também se reflete no desenvolvimento de habilidades gerais, que são úteis não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana dos alunos. Ao aprender sobre astronomia, os estudantes desenvolvem habilidades matemáticas, como o raciocínio lógico e a capacidade de realizar cálculos complexos, e habilidades científicas, como a formulação de hipóteses e a realização de experimentos. Além disso, a astronomia estimula o desenvolvimento de habilidades de comunicação, uma vez que os alunos são frequentemente incentivados a apresentar suas descobertas e explicar conceitos para seus colegas. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional e contribuem para a formação de indivíduos mais críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno (FROTA *et al.*, 1987).

Por fim, é importante destacar que a astronomia tem um potencial único de despertar vocações científicas. Muitos alunos que participam de atividades relacionadas à astronomia acabam se interessando por carreiras na área de ciências e tecnologia. Isso é particularmente relevante em um contexto como o brasileiro, onde há uma necessidade crescente de profissionais qualificados em áreas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) (LEITE, 2002). Ao proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e inspiradoras, o ensino de astronomia pode desempenhar um papel fundamental na formação de futuros cientistas, engenheiros e pesquisadores, contribuindo assim para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

As Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica (OBA) são uma iniciativa que teve início em 1998, com o objetivo de estimular o interesse dos estudantes em ciências e promover a cultura científica no Brasil. Organizadas anualmente pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB), as Olimpíadas buscam integrar alunos de diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino médio, proporcionando uma oportunidade para que se envolvam com temas relacionados ao universo e à exploração espacial (OBA, 2021).

Desde a sua criação, a OBA tem sido um importante instrumento de difusão do conhecimento astronômico, contribuindo para tornar o ensino de ciências mais atrativo e acessível. Um dos principais objetivos da OBA é incentivar o aprendizado de ciências de forma lúdica e prática, utilizando a astronomia como um ponto de partida para explorar conceitos científicos mais amplos. Através das provas e atividades propostas, os alunos são desafiados a resolver problemas, interpretar fenômenos e desenvolver habilidades de observação e análise, o que contribui para um aprendizado mais profundo e significativo (LANGHI; NARDI, 2012).

Outro objetivo fundamental das Olimpíadas de Astronomia é promover a cultura científica entre os jovens, despertando a curiosidade e o interesse pelos mistérios do universo. Ao participar da OBA, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre temas como planetas, estrelas, galáxias, buracos negros e a história da exploração espacial, o que amplia sua visão sobre o papel da ciência na compreensão do mundo. Essa experiência contribui para que os alunos vejam a ciência de forma mais próxima e interessante, desmistificando a ideia de que ela é inacessível ou excessivamente complexa (HOSOUME *et al.*, 2010).

As Olimpíadas de Astronomia também têm como um de seus objetivos principais incentivar vocações científicas. Muitos alunos que participam da OBA acabam se interessando por carreiras na área de ciências e tecnologia, o que é particularmente relevante em um contexto em que há uma carência de profissionais qualificados nas áreas STEM. Ao proporcionar uma experiência positiva e inspiradora no campo das ciências, a OBA contribui para a formação de futuros cientistas, engenheiros e pesquisadores, desempenhando um papel importante no desenvolvimento científico do país (LEITE, 2002).

A OBA se destaca, ainda, pela sua capacidade de integrar diferentes níveis de ensino e envolver toda a comunidade escolar. Professores, coordenadores e alunos trabalham juntos na preparação para a competição, o que fortalece os vínculos entre os membros da comunidade escolar e cria um ambiente mais colaborativo e motivador. Essa integração é fundamental para o sucesso da iniciativa, pois permite que os alunos se sintam apoiados e encorajados a participar, além de promover a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes grupos (BRASIL, 1998).

A preparação para as Olimpíadas de Astronomia também tem um impacto positivo na prática pedagógica dos professores. Muitos educadores são incentivados a buscar novas formas de ensinar astronomia e ciências, adotando metodologias mais interativas e experimentais, que tornam o aprendizado mais envolvente. Isso contribui para a melhoria da qualidade do ensino de ciências nas escolas, uma vez que os professores passam a utilizar estratégias que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos (FROTA et al., 1987).

Além disso, as Olimpíadas de Astronomia são uma forma de promover a inclusão científica, já que a participação não está restrita a alunos de escolas particulares ou com melhores recursos. A OBA é aberta a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condições socioeconômicas, o que a torna uma ferramenta importante para democratizar o acesso ao conhecimento científico e promover a equidade na educação (BRASIL, 1997).

A OBA também desempenha um papel significativo na promoção da cultura científica em âmbito nacional. Ao envolver milhares de estudantes de todas as regiões do país, as Olimpíadas contribuem para a formação de uma geração mais consciente e interessada em questões científicas e tecnológicas. Esse impacto vai além da sala de aula, pois os alunos que participam da OBA tendem a compartilhar seus conhecimentos com familiares e amigos, ampliando o alcance da iniciativa e promovendo uma maior valorização da ciência na sociedade (NASCIMENTO et al., 2022).

Em resumo, as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica têm desempenhado um papel crucial no estímulo ao aprendizado de ciências, na promoção da cultura científica e no incentivo a vocações científicas entre os jovens brasileiros. Ao proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, que combina aprendizado lúdico, prática investigativa e competição saudável, a OBA contribui para tornar o ensino de ciências mais atrativo e acessível, além de preparar os estudantes para os desafios do mundo moderno e inspirar futuras carreiras científicas (OBA, 2021).

As Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica (OBA) têm desempenhado um papel significativo na motivação e no engajamento dos alunos com as ciências, especialmente em disciplinas tradicionalmente desafiadoras como física e matemática. As atividades lúdicas e práticas propostas pela OBA permitem que os estudantes vivenciem o

conhecimento de maneira direta, relacionando a teoria aprendida em sala de aula com fenômenos observáveis no universo. Essa abordagem torna o aprendizado mais palpável e menos abstrato, o que contribui para aumentar o interesse e a motivação dos estudantes (LANGHI; NARDI, 2012).

A participação dos alunos nas Olimpíadas tem mostrado um impacto positivo na forma como eles enxergam as disciplinas de ciências. O contato com conceitos astronômicos desperta uma curiosidade natural nos estudantes, que passam a ver o estudo de física e matemática como uma ferramenta para compreender os fenômenos do universo. Ao resolverem problemas práticos, como cálculos de órbitas ou estimativas de distâncias astronômicas, os alunos se deparam com aplicações reais dos conceitos teóricos, o que ajuda a diminuir a percepção de dificuldade associada a essas disciplinas (HOSOUME *et al.*, 2010).

Além disso, o caráter competitivo e desafiador das Olimpíadas contribui para o desenvolvimento de um sentimento de realização e autoestima nos alunos. O reconhecimento, através de medalhas e certificados, é um fator motivacional importante, que reforça o valor do esforço e da dedicação. Muitos alunos relatam que a participação na OBA foi um ponto de virada em sua trajetória escolar, levando-os a se dedicar mais ao estudo das ciências e, em alguns casos, despertando o interesse por carreiras científicas (OBA, 2021).

As atividades práticas propostas pela OBA, como observações astronômicas e experimentos simples, também desempenham um papel importante no engajamento dos alunos. Esses tipos de atividades estimulam a curiosidade natural e oferecem um contexto em que os conceitos teóricos podem ser explorados de maneira prática e significativa. Por exemplo, observar a Lua ou os planetas com um telescópio permite que os estudantes façam conexões diretas entre os conteúdos vistos em sala de aula e os fenômenos que estão ocorrendo no céu, fortalecendo o entendimento e a retenção do conhecimento (SCHE-NEIDERS, 2018).

No contexto da comunidade escolar, as Olimpíadas de Astro-nomia são vistas como uma oportunidade valiosa de promover uma cultura de valorização da ciência. Professores, coordenadores e pais reconhecem o papel fundamental que esses eventos têm no incentivo ao aprendizado e no desenvolvimento de habilidades essenciais, como

o pensamento crítico e a resolução de problemas. Muitos professores relatam que a preparação dos alunos para a OBA impulsiona a adoção de novas metodologias pedagógicas, que são mais interativas e envolventes, contribuindo assim para uma melhoria geral na qualidade do ensino de ciências (FROTA *et al.*, 1987).

A perspectiva dos professores em relação às Olimpíadas também é bastante positiva, especialmente no que diz respeito ao impacto sobre a motivação dos alunos. Ao verem seus alunos envolvidos e interessados em aprender mais sobre astronomia, os professores se sentem motivados a investir em seu próprio desenvolvimento profissional, buscando se capacitar para oferecer um ensino mais qualificado e instigante. Essa motivação dos professores gera um ciclo virtuoso, em que o aumento do interesse dos alunos leva à melhoria das práticas pedagógicas, beneficiando todo o ambiente escolar (BRASIL, 1998).

Além disso, as Olimpíadas de Astronomia têm um papel importante na integração da comunidade escolar. O envolvimento de alunos, professores e até mesmo familiares na preparação para as competições cria um ambiente de colaboração e apoio mútuo, onde todos trabalham em prol de um objetivo comum. Essa integração contribui para a formação de uma rede de suporte ao aprendizado, que vai além da sala de aula e inclui a participação ativa da família e da comunidade, fortalecendo os vínculos entre todos os envolvidos (BRASIL, 1997).

Os benefícios percebidos pela comunidade escolar em relação às Olimpíadas de Astronomia vão além do desempenho acadêmico dos alunos. As atividades promovidas pela OBA ajudam a criar uma cultura de curiosidade e exploração científica, onde os alunos se sentem encorajados a fazer perguntas e buscar respostas, desenvolvendo uma atitude investigativa que é essencial para o aprendizado em ciências. Essa mudança de atitude em relação ao conhecimento científico contribui para a formação de cidadãos mais críticos e informados, preparados para enfrentar os desafios da sociedade moderna (NASCIMENTO *et al.*, 2022).

Em síntese, as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica desempenham um papel essencial na motivação e no engajamento dos alunos com as ciências, especialmente em disciplinas tradicionalmente vistas como difíceis. Através de atividades lúdicas, práticas e competitivas, a OBA contribui para aumentar o interesse dos estudantes por física e matemática, promover a cultura científica e fortalecer a

integração da comunidade escolar. A perspectiva positiva dos professores e da comunidade escolar em relação a esses eventos reforça a importância de iniciativas como as Olimpíadas, que oferecem uma abordagem diferenciada e eficaz para o ensino de ciências no Brasil (OBA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a astronomia, quando inserida no contexto escolar, possui um grande potencial para melhorar o ensino de ciências nas escolas públicas brasileiras. Sua abordagem visual, interdisciplinar e investigativa permite engajar os alunos de forma mais efetiva, despertando o interesse natural pela exploração do universo e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. A interdisciplinaridade inerente à astronomia também facilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, o que promove uma visão mais holística e ampla do mundo por parte dos estudantes.

Os desafios para a implementação do ensino de astronomia, tais como a falta de recursos didáticos e a carência de formação específica para professores, são obstáculos que ainda precisam ser superados. No entanto, iniciativas como as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica têm demonstrado ser uma estratégia eficaz para contornar algumas dessas dificuldades, ao proporcionar atividades práticas e motivadoras que não dependem necessariamente de equipamentos sofisticados. Essas ações mostram que é possível desenvolver o ensino de ciências de forma mais atrativa, mesmo em contextos de limitações estruturais.

Portanto, o fortalecimento do ensino de astronomia nas escolas públicas requer esforços conjuntos, que incluem investimentos em formação docente, aquisição de recursos didáticos adequados e a criação de políticas públicas que valorizem e incentivem práticas inovadoras no ensino de ciências. A astronomia, ao despertar a curiosidade e promover a cultura científica, pode desempenhar um papel crucial na formação de futuros cientistas e cidadãos críticos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Mídia e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FROTA, P. O. *et al.* **Como ensinar Ciências**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

HOSOUME, Y.; LEITE, C.; CARLO, S. D. Ensino de Astronomia no Brasil – 1850 a 1951 – Um olhar pelo Colégio Pedro II. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte. v.12, n.02, p.189-204, 2010.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em astronomia: repensando a formação de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.

LEITE, C.M. **Os professores de ciências e suas formas de pensar a Astronomia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, F. et al. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 28 nov. 2024.

OBA Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Informações importantes. Disponível em: <http://www.oba.org.br/site/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida**; (flipped classroom). Lajeado: Editora Univates. 1ª edição. 2018. p. 6-7. ISBN 978-85-8167-252-6. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: APRECIACÕES SOBRE A DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (BNC-FORMAÇÃO) - (2019)

Leandro dos Santos¹

Kaique de Oliveira²

Resumo:

A formação inicial de professores deve garantir conhecimentos que promovam a autonomia necessária para o exercício da docência, valorizando a construção de saberes a partir da problematização da realidade. O princípio fundamental para essa formação é a unidade entre teoria e prática, pois o conhecimento se efetiva na práxis. Este artigo trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, com característica descritiva e exploratória. Como resultado das análises empreendidas destaca-se que os teóricos defendem uma formação mais eficaz e ativa através de práticas colaborativas, da troca de saberes e ideias. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação (BNC-Formação), mas gera formatação das licenciaturas, limitação da autonomia do professor na tomada de decisões curriculares, ausência de uma formação emancipatória, fragilidade da formação teórica. Instituições de ensino, políticas educacionais e a sociedade em geral devem garantir que os professores recebam uma formação abrangente e diversificada, a qual é vital para promover uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também tenha um impacto transformador na sociedade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Práxis. Educação Básica. Curriculares.

1 Mestre em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E-mail: leandrobiosantos7@gmail.com

2 Mestre em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A formação de docentes, tanto inicial, como continuada, deve perspectivar a educação dos cidadãos e objetivar o diálogo entre os pares, o respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, com ênfase nas relações de gênero, étnico-raciais, na preservação do meio ambiente, dentre outras questões de importância local, regional e nacional (Plano Nacional de Educação / Lei Nº 13.005/2014).

A formação de professores deve integrar abordagens que ajudem a enfrentar questões profundamente existenciais nas instituições de ensino. Assim, emerge um grande desafio para as universidades: capacitar educadores a desenvolver estratégias de ensino que estejam alinhadas com os desafios contemporâneos.

Entende-se a luta pela formação do educador inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção. No que se refere à formação inicial de professores, diante dos graves problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, vemos que se intensificam a preocupação com a formação de professores para a educação básica.

Refletir sobre o conceito de formação de professores requer a consideração da pesquisa, da prática formativa e do significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que moldam a atuação docente, tanto na realidade quanto no ideal. Por sua vez, a prática se fundamenta em uma combinação de condições teóricas e contextuais. As transformações na sociedade sempre trarão novos desafios para a educação, resultando em diferentes maneiras de entender o papel e a formação dos professores, o que requer pesquisa contínua sobre a temática. (Cunha, 2013).

Assim, este texto objetiva refletir acerca da formação de professores como um problema que incita múltiplos estudos, eventos, diretrizes e políticas, sendo preciso ampliar a abrangência do foco; dialogar, tendo como viés não específico, mas como possibilidade, de contribuir para o debate sobre a formação docente brasileira.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, que Ruiz (2009, p. 57) define que “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”. Quanto a abordagem qualitativa aqui empreendida, não está preocupada em quantificar e sim obter a compreensão dos sujeitos sobre os fenômenos/objeto de estudo, respeitando suas subjetividades e as relações sociais estabelecidas (Minays, 2002).

DESENVOLVIMENTO

Parece ser imperativa uma formação inicial e continuada de excelência para a educação que possibilite a diversidade, como previsto na Constituição Federal de 1988 (Carvalho; Nascimento, 2017). A qualidade de ensino se associa à qualidade da formação, todavia, há aspectos que as transversalizam, como por exemplo, as condições de trabalho, de equipamentos, os recursos disponibilizados aos educadores, entre outros (Lima; Moraes; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, Souza (2017), destaca a insuficiência de suporte por parte das unidades de ensino, dificultando a prática educacional, além do despreparo por parte dos docentes, que impede que os mesmos exerçam o seu papel crítico e humanizador que a profissão necessita.

Nóvoa (1995) defende que a formação de professores ocorre em diversos contextos, começando na formação inicial nas universidades, onde os docentes interagem com colegas e alunos, ampliando seus conhecimentos por meio de observações e trocas. Ele destaca que a formação continuada é essencial para a construção da identidade profissional. Defende que a formação deve ser simples e focar na eficácia do ensino, preparando os educadores para a ação.

Além disso, a transformação das escolas requer a criação de novos ambientes educativos que favoreçam a formação docente, já que os atuais contextos universitários e escolares não são adequados.

Além disso o autor aponta que o conservadorismo das instituições de ensino impede a modernização das práticas, enfatizando a importância da interação entre os espaços profissionais, universitários e escolares para potencializar a formação de professores, prospectam a ampliação dos saberes a partir das trocas, encontrando as potencialidades transformadoras da formação de professores (Nóvoa, 2019).

Costa e Pimenta (2021) advogam que os principais desafios enfrentados pelos professores devido às políticas educacionais contemporâneas incluem: Desvalorização do Magistério: Sentimento de desconsideração e desmotivação; Condições Físicas da Escola: Problemas estruturais que afetam o ensino; Pouca Participação da Família: Falta de envolvimento familiar na educação; Instabilidade Profissional: Insegurança em relação ao emprego e condições de trabalho; Avaliações Externas: Pressão por resultados que ignora o contexto real das salas de aula; Rendimento dos Estudantes: Foco excessivo em técnicas para melhorar desempenho em testes; Indisciplina e Violência: Questões que afetam o ambiente escolar e a eficácia do ensino.

Esses desafios são agravados por uma agenda educacional que prioriza eficiência e produtividade em detrimento da qualidade da educação, o que enfraquece a qualidade educacional cotidiana, permeada por contextos socioculturais diversificados, os quais requerem além de um profissional qualificado, uma estrutura organizada para a práxis.

Costa e Pimenta (2021) destacam a importância da dialogicidade na formação dos professores de várias formas:

OBJETIVO	RESULTADO/ÊNFASE
Reflexão Coletiva	Promove um ambiente colaborativo onde os professores compartilham experiências e estratégias.
Círculos Reflexivos Dialógicos	Utiliza essa abordagem para valorizar as trajetórias dos educadores e construir saberes coletivos.
Valorização das Experiências	Reconhece os saberes da experiência docente, integrando formação inicial e contínua.
Superação de Limites	Enfatiza a necessidade de uma formação crítica que aborde desafios e promova ações coletivas.
Desenvolvimento Profissional	Considera a dialogicidade essencial para enriquecer a prática pedagógica e o desenvolvimento dos docentes.

Fonte: Autoria própria (2024).

Assim, aspectos como colaboração, dialogicidade, integração de conhecimentos, formação crítica coletiva são fundamentais para uma formação docente mais significativa e contextualizada. São quesitos que servem de reflexão para a práxis cotidiana, em que há uma diversidade sociocultural, onde há desafios a serem superados por meio do conflito cognitivo.

Costa e Pimenta (2021) mencionam experiências formativas que valorizam os saberes dos educadores, que permitem construir saberes coletivos: a) círculos reflexivos dialógicos: espaços de diálogo para troca de experiências e construção de conhecimentos coletivos; b) atividades estéticas: atividades como música e literatura que promovem a expressão individual e a escuta das vivências dos colegas; c) discussões sobre desafios cotidianos: professores registram e debatem os desafios enfrentados na escola, criando um espaço de escuta e troca de ideias. Essas experiências são cruciais para o desenvolvimento profissional e para uma prática pedagógica mais significativa, pois fornecem oportunidade de diálogo coletivo, onde as dificuldades da prática são expostas e refletidas, o que proporciona melhor entendimento da relação teoria-prática na educação escolar.

Pimenta e Almeida (2021), ao discutir a relação entre teoria e prática na formação de professores, ressaltam a importância de integrar esses dois aspectos, superando a tradicional separação entre conhecimentos científicos e pedagógicos. Eles propõem um modelo que articula teoria e prática de maneira coesa, rompendo com a fragmentação existente. Além disso, enfatizam a relevância da pesquisa sobre a prática docente, promovendo a reflexão sobre as experiências em sala de aula. A formação deve estar conectada a debates sociais e políticos, tornando-se mais contextualizada e significativa, também deve promover a formação continuada sobre a prática cotidiana, por meio de momentos com participação coletiva.

A integração entre teoria e prática é essencial para preparar professores que não apenas compreendam os conteúdos, mas que também sejam críticos e capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na educação básica. Dessa forma, há necessidade de formação continuada não apenas para formar educadores qualificados, mas também contribuir para a construção de uma educação mais justa e equitativa no Brasil.

A docência nas escolas públicas brasileiras encontra desafios como a desvalorização, por meio da legislação que trata o professor como executor e culpabiliza-o pelos fracassos escolares, além de promover a redução dos direitos institucionais. Soma-se a isto o fato de haver uma fragmentação na formação que resulta em uma visão tecnicista e instrumental, desconsiderando as dimensões ética e estética do ensino. Além disso, a qualidade da educação pública é reduzida a desempenhos mensuráveis, o que limita a percepção de que a avaliação em larga escala pode garantir e elevar a qualidade do ensino.

A formação inicial de professores deve garantir conhecimentos que promovam a autonomia para o exercício da docência, por meio da construção de saberes problematizados na realidade. O princípio fundamental para essa formação é a unidade entre teoria e prática, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que enfatiza que o conhecimento se efetiva na práxis, o que possibilita interpretar o mundo. A práxis é vista como a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade (Belletati, Pimenta e Lima, 2021).

Sugere-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) dediquem, em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPPC's), a formação de professores como intelectuais crítico-reflexivos. Isso envolve priorizar a construção de saberes por meio da análise crítica do contexto educacional das escolas públicas. Para isso busca-se a integração entre teoria e prática, a pesquisa como base formativa, o estágio supervisionado como elemento central, um currículo integrador e interdisciplinar, e a valorização da didática como reflexão crítica, visando atender e superar as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Belletati, Pimenta e Lima, 2021).

A pesquisa fundamenta-se na teoria crítico-dialética de educação, que considera a educação um processo dinâmico onde prática e teoria estão interligadas. Essa abordagem enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a realidade social e educacional, promovendo a problematização das condições que afetam o ensino e a aprendizagem. O conhecimento é visto como resultado da interação entre indivíduos e seu contexto, direcionando a pesquisa para a transformação social e a emancipação dos indivíduos.

A pesquisa-ação promove o reconhecimento da diversidade, já que os docentes se envolvem na preparação e na concretização de sua autoformação, tendo a possibilidade de escolher o conteúdo e os

procedimentos (Thiollent, 2014); além disso, é orientada por valores de transformação social e de melhoria do ensino (Zeichner; Diniz-Pereira, 2008). A pesquisa é um princípio formativo essencial para a formação de professores intelectuais crítico-reflexivos, valorizando a construção de saberes a partir da problematização do contexto educacional e integrando teoria e prática. Assim, a pesquisa desenvolve a autonomia e a capacidade crítica dos futuros educadores, alinhando-se aos princípios da teoria crítico-dialética.

Pimenta (1997) apresenta como principais fundamentos teórico-metodológicos para a formação docente, a problematização e análise das práticas docentes, interdisciplinaridade e novas lógicas curriculares, documentação e experimentação metodológica. Esses fundamentos visam fortalecer a identidade profissional docente e a construção de saberes na prática.

Além disso a autora Pimenta (1997) defende como saberes necessários à docência, prática reflexiva, que é a capacidade de refletir criticamente sobre as experiências de ensino; teoria especializada, que seria o conhecimento sólido das teorias educacionais que fundamentam a prática docente; militância pedagógica, que consiste no engajamento em práticas educativas que promovam transformação social; identidade profissional, que considera os saberes que configuram a identidade do professor, refletindo seus valores e compromissos.

Esses saberes são interconectados e essenciais para uma atuação crítica e reflexiva na educação. Sendo relevante uma formação docente que priorize a prática reflexiva e a construção de saberes específicos da profissão. A compreensão dos processos identitários e da construção de saberes pelos professores em suas atividades podem promover a valorização da docência e a superação do fracasso escolar. A formação deve servir como um espaço para a mobilização de diferentes saberes, capacitando os educadores a lidarem com a complexidade e as incertezas do ambiente escolar, e a atuarem como agentes de transformação na educação e na sociedade.

Gatti (2014) considera que os principais desafios na formação inicial docente incluem a improvisação, que consiste na contratação de docentes sem formação adequada em disciplinas específicas. Além do mais há falta de política nacional com diretrizes unificadas para as licenciaturas, resultando em currículos fragmentados. Também considera que professores muitas vezes não estão preparados para lecionar.

E há estágios curriculares ineficazes que carecem de planejamento e acompanhamento, pois comprometem a formação prática. Soma-se a isto a diversidade dos estudantes o que requer adaptações nas metodologias de ensino.

É relevante o papel do professor na pesquisa, como sujeito real, num processo complexo, mas com importância social, por isso a relevância de dar voz ao docente na produção de conhecimento sobre sua prática, como formar e romper o tradicional modelo dos cursos de formação de professores, considerados desconectados da realidade escolar. Os desafios na formação inicial de professores demandam novas abordagens institucionais e políticas mais eficazes. A pesquisa sobre o assunto pode oferecer insights valiosos que podem contribuir para a elaboração de políticas educacionais de qualidade, além de contribuir para o tratamento dos problemas da formação docente, a qual interfere na qualidade da educação básica.

Há uma clara insuficiência na formação de futuros professores, com um currículo fragmentado, falta de conexão entre teorias e práticas. Apenas 30% da carga horária é dedicada a disciplinas específicas de formação profissional, enquanto 70% se concentram em outras matérias, com escassas ligações práticas. Os conteúdos essenciais para a educação básica são abordados de forma superficial, o que demonstra uma frágil relação com a prática docente, e poucos cursos oferecem aprofundamento na educação infantil (Gatti, 2010)

Para Mizukami (2008, p. 215), dentre outros aspectos, os questionamentos postos e os que surgem são levantados tanto pela “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são fundamentais na discussão sobre a formação inicial de professores, abordando dificuldades históricas e novas exigências do contexto educacional brasileiro. Elas identificam problemas como a divisão entre disciplinas específicas e pedagógicas e promovem o debate sobre como superá-los. A separação entre teoria e prática é um desafio significativo, pois muitos professores têm dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos na formação na realidade escolar, resultando em uma fissura entre o ensino nos cursos de licenciatura e as exigências da prática docente. Outro fator é falta de articulação entre as instituições de ensi-

no superior e as escolas, o que compromete a eficácia da formação. As DCN oferecem uma oportunidade para repensar a formação docente, subsidiando uma melhor integração entre teoria e prática, essencial para preparar os futuros professores para os desafios da educação contemporânea (Leite, 2016); (Leite et al., 2018).

A formação inicial é caracterizada por um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (Mizukami, 2008, p. 216) e também possibilita dotar esses profissionais “de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (Imbernón, 2011, p. 68).

Considerando que um dos fatores que distingue as profissões de outras ocupações é a natureza do conhecimento que se encontra subjacente à prática (Tardif, 2000); o conhecimento adquirido na formação inicial deve proporcionar subsídios para gerar impacto na práxis em sala de aula. Os licenciandos precisam ser vistos como sujeitos das relações pedagógicas, como autores autônomos de sua formação por meio da construção de competências, de crítica e de argumentação.

A educação pública brasileira, através do seu sistema de formação de professores, mostra como vital a reconceitualização da relação entre pesquisa e prática, sendo primordial não ser linear, sem ignorar o conhecimento científico. Assim, deve haver o questionamento contínuo do tipo de conhecimento que o professor deve adquirir e quais modelos teóricos são realmente aplicados nas salas de aula, sem deixar de considerar o contexto sócio-histórico e cultural ao qual se está submetido.

Além dos desafios internos associados à formação, as instituições responsáveis pela formação de professores lidam com a transformação no perfil dos estudantes, a atratividade da carreira docente, o desmerecimento da profissão, as novas responsabilidades sociais atribuídas ao trabalho pedagógico e a baixa remuneração. Embora esses elementos não sejam tratados de forma explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, eles são considerados relevantes e exercem uma influência significativa no processo formativo dos educadores (Pereira, 2006; Gatti, Barreto, 2009); (Leite et al., 2018)

A formação de professores, tanto inicial quanto contínua, é um processo complexo que visa qualificar educadores. A formação inicial desenvolve competências e habilidades, enquanto a formação contínua permite ajustes na prática docente no contexto real de trabalho, o que transforma as práticas ao longo da carreira, sem desconsiderar a incompletude da formação e os desafios do cotidiano (Pryjma e Winkeler, 2014).

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019

Schön (1998), afirma que os professores devem refletir criticamente sobre seu contexto social e institucional, com o objetivo de desenvolver projetos que transformem suas práticas e enfrentem as barreiras à educação emancipatória. Essa abordagem capacita os alunos a analisar criticamente seu contexto e a reagir contra injustiças. Portanto, a formação do professor crítico-reflexivo é essencial, reconhecendo a prática docente como parte de uma rede social complexa influenciada por interesses de dominação (Horikawa, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação (BNC-Formação). Traz como fundamentos pedagógicos o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, além das competências específicas dos docentes, abordadas em três dimensões interdependentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Assim, tem-se uma adequação direta da formação inicial dos professores aos princípios da BNCC, a partir de dez competências gerais que se alinham quase idênticas às da educação básica (Dias e Siqueira, 2023).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe uma formação prática em detrimento do conceito de práxis como prática social. Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à avaliação dos alunos. Nesse cenário, Ordine (2016, p. 109) alerta para o fato de que “equiparar o ser humano exclusivamente com

sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio “ofício”.

Similarmente para Pereira e Evangelista (2019, p. 78), “o saldo para os professores é seu empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para resultados verificáveis por avaliações de larga escala [...]”.

A padronização da formação de professores limita a educação a um modelo focado em desempenho escolar, avaliações em larga escala e ranqueamentos, avaliando a qualidade com base em critérios externos (Cóssio, 2018). A Resolução CNE/CP nº 02/2019 enfatiza o desenvolvimento de competências gerais da BNCC, o que resulta em uma formação restrita. Essa abordagem reduz as oportunidades de integrar ciência, cultura e trabalho, desvalorizando o conhecimento desinteressado. Além disso, obras originais são substituídas por materiais didáticos, limitando a apreciação de áreas como filosofia e arte. O valor atribuído ao conhecimento desinteressado, ou ao “conhecimento inútil”, como aponta Ordine (2016, p. 130), é reduzido, pois “difícilmente a paixão pela filosofia ou pela poesia, pela história da arte ou pela música poderá surgir a partir da leitura de materiais didáticos que, em vez de serem simples meios de apoio, acabam por substituir definitivamente as obras que mencionam. Os textos, em suma, tornam-se apenas pré-textos” (Simionato e Hobold, 2021).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BNC-Formação), é limitada e instrumental, focando na prática sem vínculo com a teoria. Essa abordagem reducionista, centrada na BNCC, prejudica a autonomia dos docentes e os transforma em meros executores de um currículo padronizado, ignorando a diversidade do sistema educacional brasileiro. A docência deve ser vista como uma prática complexa que envolve uma diversidade de saberes. A nova DCN, ao adotar uma perspectiva tecnicista, restringe a formação nas Ciências da Educação, não preparando adequadamente os docentes para diferentes modalidades de ensino, limitando-se à Educação Básica (Marques et al., 2021).

Saviani (2019) identifica três linhas do pensamento pedagógico atual: o neoprodutivismo, que vê a escola como um investimento em capital humano e responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso no mercado de trabalho; o neoescolanovismo, que enfatiza a adaptação às novas exigências sociais; e o neoconstrutivismo, que valoriza a experiência docente e a formação de indivíduos flexíveis. São abordagens

que fazem parte dos documentos curriculares prescritivos, onde os conhecimentos científicos perdem importância em favor de uma formação mais prática e adaptativa. Saviani (2019) destaca que os professores devem se aprimorar em um processo de “aprender a aprender”, focando em aspectos práticos da docência. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, apenas uma das quatro competências específicas aborda o domínio dos conteúdos curriculares, enquanto as demais se concentram em habilidades práticas do cotidiano, desconsiderando as bases teóricas necessárias para uma compreensão mais profunda, o que resulta em um treinamento docente superficial (Dias e Siqueira, 2023).

Assim como Saviani (2019) defendemos que a ciência da educação tem um duplo objetivo: identificar os elementos naturais e culturais essenciais para a formação humana, através da seleção de conteúdos clássicos, e descobrir as formas adequadas para organizar esses conteúdos, tempo e procedimentos, visando o desenvolvimento progressivo da apropriação do saber. Desse modo, o uso de conteúdos clássicos exige uma formação docente que vai além da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual trata-se de um retrocesso em relação às conquistas empreendidas pelas diretrizes anteriores (Silva, 2020; Bazzo, Scheibe, 2019); (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende que os professores precisam de uma formação filosófica, teórica e metodológica para transmitir e assimilar esses conteúdos. Para a PHC, é fundamental considerar a relação dialética entre conteúdo e forma no processo educativo (Dias e Siqueira, 2023). No entanto, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 foca exclusivamente na formação inicial de professores, deixando a formação continuada de lado, que será abordada em uma resolução separada, o que desfaz o que foi estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, prejudicando a articulação entre a formação inicial e continuada, além de afetar a relação entre universidades e escolas da Educação Básica (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020).

Estes autores ainda defendem que a nova Resolução CNE/CP n. 2/2019 adota uma abordagem prescritiva para a formação inicial de docentes, estabelecendo diretrizes rigorosas sobre a distribuição da carga horária, conteúdos e anos do currículo, o que limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos de formação de professores. Além disso, as atividades complementares, que eram

um componente curricular desde 2002, foram eliminadas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na nova política nacional de formação de professores, as competências são entendidas como um saber fazer e um conhecimento mensurável a ser adquirido. Esse entendimento surgiu a partir de demandas econômicas e políticas de países desenvolvidos e organizações internacionais, que focam na formação voltada para o mercado e para as exigências tecnológicas, além da formação integral, cidadania e sustentabilidade. Essas disputas são hibridizadas e estão ligadas aos modelos tayloristas e fordistas associados às políticas de bem-estar (Baldan e Cunha, 2020)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores promovem uma visão política que favorece o empresariamento da educação, com interesses mercantilistas que enxergam a educação como produto a ser vendido. Essas diretrizes, alinhadas com a BNCC e políticas de avaliação externa, possibilitam a produção de materiais didáticos e formação pela iniciativa privada (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020).

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2019) tratam dos conhecimentos e da aprendizagem como utilidade e do seu imediatismo em relação às demandas do setor econômico e produtivo e, portanto, ganham uma função adaptativa e móvel (Araújo, 2003; Duarte, 2003); (Baldan e Cunha, 2020). Além disso, o texto da fundamentação geral e o da fundamentação pedagógica DCN de 2019 são embasadas em estudos internacionais da formação por competências provenientes de políticas neoliberais, focados na dimensão mais prática da formação para responder a demanda do mercado (Noffs e Duarte, 2024).

Na formação de professores, as agências multilaterais enfatizam princípios fundamentados na epistemologia da prática, a partir de críticas às escolas e universidades que priorizam o conhecimento teórico, o que desvaloriza os saberes acadêmicos e tornam secundária a mediação pedagógica. A ênfase recai sobre a aprendizagem de saberes práticos e competências genéricas, que são adaptadas às necessidades de resolução de problemas. O resultado é a desvalorização da formação intelectual e política, favorecendo uma perspectiva que prioriza conhecimentos utilitários e práticos (Baldan e Cunha, 2020).

Apesar do discurso da sólida formação básica do professor proferida pelas DCN de 2019, esta foi fragilizada pela carga horária reduzida destinada a esse campo do estudo, ampliando a carga horária voltada à formação relacionada aos componentes da BNCC e como aplicá-los, tendo como impacto para a formação o “empobrecimento”, de acordo com o Manifesto (Alves, 2021). Nesse reducionismo que limita os conteúdos da formação inicial aos da educação básica, o professor competente é definido como aquele que domina tanto o conteúdo a ser ensinado quanto as práticas de ensino. Assim, a formação de professores deixa de ser um espaço de pesquisa e produção de conhecimento sobre a educação formal, que é um campo complexo e influenciado por questões históricas, políticas, econômicas e culturais, passando a ser um espaço subordinado ao saber a ser transmitido (Baldan e Cunha, 2020).

Portanto, os impactos para a formação de professores, decorrentes da mudança de concepção que embasa os fundamentos da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, foram: formatação das licenciaturas; limitação da autonomia do professor na tomada de decisões curriculares; ausência de uma formação emancipatória; fragilidade da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas (Noffs e Duarte, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é fundamental para o bom desempenho profissional em razão da complexidade de cenários onde este irá atuar. Dessa forma, entende-se que é necessária a construção de ambientes qualificados que sejam favoráveis ao processo formativo, uma vez que esses espaços irão propiciar a otimização da qualidade de ensino. Para os teóricos aqui debatidos, a formação deve estar vinculada a troca entre os pares, ao compartilhamento de ideias, métodos e estratégias que sejam eficazes diante da realidade contemporânea, algo que os torna agentes ativos na transformação desta mesma realidade, na luta coletiva e colaborativa, no protagonismo voltado à melhoria das condições de vida dos sujeitos. O processo de formação exige protagonismo dos futuros docentes; requer que experiências sejam compartilhadas, que teoria e prática sejam únicas de modo a ser

possível otimizar o processo formativo e, consequentemente, também a atuação profissional.

A formação de professores é um fator essencial para a qualidade da educação. Mas atualmente, a formação está muito focada em práticas padronizadas e em uma abordagem técnica, que não permite que os educadores desenvolvam a autonomia necessária para lidar com a diversidade e os desafios das escolas. Para que os professores sejam eficazes, é crucial que sua formação integre tanto a teoria quanto a prática. Isso significa que os educadores devem não apenas aprender conteúdos e métodos, mas também refletir criticamente sobre suas práticas e adaptá-las ao contexto em que atuam. Além disso, há necessidade de um compromisso coletivo para transformar as estruturas de formação docente - Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação (BNC-Formação). Isso implica que instituições de ensino, políticas educacionais e a sociedade em geral devem trabalhar juntas para garantir que os professores recebam uma formação abrangente e diversificada.

Uma formação robusta e diversificada é vital para promover uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também tenha um impacto transformador na sociedade, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e equitativo. Em resumo, a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que prepara os educadores para serem agentes de mudança em suas comunidades, em seus territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoadando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/1501/1115>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1501>.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 1, p. 1-32, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706/pdf>. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 07 de novembro de 2019a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 set. 2024.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. A formação de professores no contexto de uma política de inclusão. **Revista Cocar**, [S.l.], Belém, Edição Especial, n. 2, p. 98-104, fev., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1001>. Acesso em: 15 set. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29528/16848>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>.

COSTA, Elisangela André da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 43, n. 1, p. 1-13, nov., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55483>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.55483>.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXN-QRg>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

DIAS, Juliana Vilas Bôas Costa; SIQUEIRA, Rafael Moreira. O recuo da teoria nas atuais reformas curriculares analisadas a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-20, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/123/86>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2023.v4.e0423>.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2823>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae255720142823>.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 360-379, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/119>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul./set., 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSbfd-QRNBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; MORAIS, Georgyanna Andrea Silva; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar. **Colloquium Humanarum**, [S.l.], Presidente Prudente, v. 17, n. 1, p. 217-231 jan./dez., 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3719>. Acesso em: 15 set. 2024.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes; ORENGO, Gilberto; MÜLLER, Maykon Gonçalves; BUSS, Cristiano da Silva; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar-mais/article/view/2409>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2409>.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 80p.

NOFFS, Neide de Aquino; DUARTE, Cássia Ávila. Formação inicial de professores: uma análise comparativa dos projetos de formação instituídos pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/64492>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e64492>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade** [S.l.], v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM-3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 224p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na universidade de São Paulo. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-28, nov., 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15953>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.15953>.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, dez., 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 25 nov. 2024.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 184p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. 1. ed. São Paulo: Autores Associados. 2019. 368p.

SILVA, José Bonifácio Alves da; CERVI, Gicele Maria. Docentes de escolas públicas diante de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. **Revista Teias**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 210-222. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/42171>. Acesso em: 20 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.42171>.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da

Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 25 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SOUZA, Raimundo Expedito dos Santos. Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. **Cadernos de Pós-graduação**, [S.l.], São Paulo, v. 16, n. 1, p.163-188, abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7435>. Acesso em: 28 out. 2024.

OS DESAFIOS ÉTICOS NA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Nivanira Ferreira da Costa¹

Resumo:

O presente artigo tem como tema Os desafios éticos na educação na era digital, que traz um repensar sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar de forma eticamente e moralmente. Vale ressaltar que na sociedade contemporânea os recursos tecnológicos são uma ferramenta que deve ser utilizada em sala de aula, com o intuito de fomentar o aprendizado do aluno. O mesmo tem como objetivo demonstrar os desafios éticos e morais na educação na era digital, no contexto educacional. Sabemos que a moral é um conjunto de regras, que nos conduz a vivermos em sociedade, a ética por sua vez, nos direciona, nos contesta e nos propõe mudanças em nossos comportamentos perante o convívio social. Em relação a essa pesquisa tem como foco, uma metodologia baseada em uma investigação de viés bibliográfico, fundamentada na concepção de vários autores. Em suma, na educação escolar, cabe aos professores serem éticos em suas funções que exercem no ambiente escolar e demonstrar aos alunos que a ética e a moral fazem parte da formação e do comportamento do ser humano.

Palavra-chave: Ética. Moral. Educação. Era digital.

INTRODUÇÃO

Na era digital, a educação escolar tem se deparado com inúmeros desafios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em um mundo digital, onde os avanços tecnológicos são constantes, a escola está inserida nesse contexto e não pode ficar alheia a essa realidade. Além disso, como podemos lidar com essas novas tecnologias sendo éticos e morais, já que o aluno por sua vez tem livre acesso às mídias sociais. Sabemos que a instituição escolar tem um grande desafio,

¹ Nivanira Ferreira da Costa, Licenciada em Normal Superior e História, pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, e em Letras - Língua e Literatura Inglesa, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - FASE. Mestra em Ciências da Educação, pela University of Orlando - UO. Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade, pela Florida University of Science and Theology - FUST.

promover estratégias para trabalhar com os alunos os recursos tecnológicos.

Em relação a escolha do referido tema Os desafios éticos na educação na era digital, foi devido a uma abordagem sobre a ética e a moral no contexto educacional, principalmente em se tratando das tecnologias educacionais. Dessa forma, a ética vem sendo usada para que possa promover o bem comum ou a justiça. Nesse caso, a ética tem como principal função proporcionar as pessoas o uso da justiça, do bem-estar social e da coletividade. Em uma sociedade buscamos agir sempre de forma ética e moral, pois vivemos de acordo com alguns preceitos que formam o caráter do ser humano.

E ao abordarmos tal assunto, queríamos identificar as estratégias utilizadas pelo professor para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, de maneira eficaz e condizente com a realidade dos alunos. Em se tratando dos objetivos deste trabalho, o mesmo visa demonstrar os desafios éticos e morais na educação na era digital, no contexto educacional. O papel do professor, como mediador pedagógico nesse processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, mencionar os desafios que o professor enfrenta no dia a dia, para planejar as aulas utilizando os recursos tecnológicos.

Portanto, na sociedade contemporânea a ética e a moral, são importantes para a vivência dos seres humanos, uma vez que ambas fazem parte do coletivo. No ambiente educacional, os alunos agem de acordo com os princípios que aprenderam no seu cotidiano. Os grupos que os educandos participam ou frequentam contribuem para a formação de sua personalidade. A família é o principal grupo que a criança possui em sua formação educadora, os pais devem ensinar e orientar seus filhos a normas e regras que permitirão um convívio saudável com todos que o cercam. Nesse caso, a escola é um grupo importante para que a criança tenha oportunidades de agir corretamente. Caso isto não ocorra, a mesma deverá criar estratégias para que esse aluno consiga lidar com os seus problemas da melhor maneira possível.

DESENVOLVIMENTO

A educação escolar passa por constante transformações e inovações. Dessas transformações podemos constatar o modo de como

concebemos o ensinar e o aprender, já que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico e mutável. Entretanto, as inovações no ambiente educacional são constantes e requer que o professor possa criar ou melhorar as metodologias, as técnicas, os recursos que tem como intuito a aprendizagem dos alunos. Diante dessa tal realidade, até que ponto o professor deve ceder tal avanços, principalmente na área tecnológica?

Sabemos que o professor em sua prática pedagógica exerce funções diversificadas, tais como: preparar aulas, efetuar registros burocráticos e pedagógicos, leitor, pesquisador, formação continuada, dentre outras. Além disso, precisa estar atualizado nas inovações em relação as metodologias empregadas em sala de aula, pois vivemos em uma sociedade repleta de recursos tecnológicos. Nesse contexto, como lidar com a ética na escola, tendo como primícia que os alunos são sujeitos nesse processo. De acordo com Azevêdo et al (2012, p. 28), menciona que “a tradução latina do termo *éthica* para *mores*, que significava costumes, retirou do conceito o sentido de *êthos* (*ethos*, a dimensão pessoal do ato humano), privilegiando o sentido comunitário da atitude valorativa”.

Tal conceito nos remete a uma questão cultural que são os costumes que adquirimos ou construímos em uma dada sociedade. Cada ser humano é arraigado desde o nascimento as tradições familiares e depois a cultura que permeia o ambiente ao qual está inserido, integrado, podemos dizer de uma certa forma que é a dimensão pessoal primeiramente e depois passa para a coletividade do comunitarismo. Conforme Gonçalves et al (2016, p.8), menciona que

Do ponto de vista etimológico, a palavra *ética* tem origem grega: *ethos*, que significa morada coletiva e vida coletiva. Por isso que o conceito de *ética* é usado para ações que promovam o bem comum ou a justiça no meio social. Os gregos a utilizavam no sentido de hábitos e costumes que privilegiassem a boa vida e o bem viver entre os cidadãos, e isso atrelou a *ética* o significado de modo de ser ou caráter. Ou seja, um modelo de vida a ser adquirido ou conquistado pela humanidade por intermédio da disciplina rígida que lhe formaria o caráter

e que seria transmitida aos jovens pelos adultos.

Assim, a ética vem sendo usada para que possa promover o bem comum ou a justiça. Nesse caso, a ética tem como principal função proporcionar as pessoas o uso da justiça, do bem-estar social e da coletividade. Em uma sociedade buscamos agir sempre de forma ética e moral, pois vivemos de acordo com alguns preceitos que formam o caráter do ser humano. Mas na realidade, qual a diferença entre ética e moral, será que ambas são distintas ou serve para o mesmo propósito? Diante dessa indagação Gomez *et al* (2017, p.19), ressalta que

De modo geral, sem ser propriamente descritiva nem prescritiva, a Ética é considerada ela mesma como *um modo de perguntar*. Ética e *moral* são dois termos de uma origem etimológica semelhante e seus significados remetem a usos e costumes (*Ethos, mores*)². Como saber formal, a ética é considerada uma indagação filosófica, crítica e reflexiva acerca da *moral*, a qual abrange as questões sobre o sentido e a finalidade da vida humana, e sobre as normas e valores que motivam e orientam as ações dos homens, em direção a alguma proposição de bom viver e de justiça.

No que diz respeito o autor Gomez enfatiza que a ética e a moral são dois termos de origem etimológica semelhantes, que ambas são voltadas para os costumes, mas tem a mesma aplicabilidade no que tange os seus significados. A ética é uma forma de indagação acerca da moral, que por sua vez são normas e valores que estão presentes nas ações dos seres humanos. Dessa forma, tem o mesmo objetivo de propiciar uma vida equilibrada, harmônica, tendo uma relação comunitária saudável, juntamente em conformidade com o que é direito e justo.

Contudo, podemos salientar que a ética e a moral são duas vertentes que corroboram para um bem maior que é a vivência dos seres humanos em sociedade. Percebemos que os conceitos de moral e ética convergem para um ponto, sendo está um produto da moral. A moral é o conjunto de regras estabelecidas para o convívio em sociedade. A ética é uma análise crítica dessas regras sob a perspectiva da filosofia.

Como resultado, as reflexões éticas, podem contestar e propor mudanças nas regras estabelecidas pela moral. A sociedade pós-moderna exige das organizações um alto grau de tecnologia e inovação. Todos os dias novos produtos e serviços chegam ao mercado e outros ficam obsoletos. Essa busca acelerada por inovação proporcionou o surgimento de novas tecnologias – data mining, manipulação genética, energia nuclear, redes sociais – que alteram a maneira de indivíduos e organizações agirem na sociedade. (DUARTE et al, 2019, p.58).

Todavia, podemos dizer que a ética parte do princípio reflexivo, das análises das ações, das tomadas de decisões, de acordo com o agir do ser humano. É ela que nos orienta se de fato agimos corretamente ou corrompemos algumas regras estabelecidas pela moral. Se a moral é um conjunto de regras, que nos conduz a vivermos em sociedade, a ética por sua vez, nos direciona, nos contesta e nos propõe mudanças em nosso comportamentos perante o convívio social. Assim, Lopes (2010, p.21), nos chama atenção sobre ética e moral,

Entretanto, devemos estar bastante atentos. Pois apesar de diferentes, ética e moral não se excluem. Pelo contrário. Apesar de se caracterizar por uma reflexão mais geral, as respostas dadas aos problemas de natureza ética (teóricos) influenciam as decisões morais (práticas). Por exemplo. Se você se questiona o que é a verdade, qual o seu valor, e se ela é universal está refletindo no plano ético. Ou seja, no plano teórico e generalista. Suponha que após longa reflexão e pesquisa, descubra que a verdade é um valor moral absoluto, incondicional e universal. Esta solução ainda é uma solução ética. Mas ela pode ter repercussões morais, que dizer, em ações práticas da vida cotidiana.

Se a ética e a moral são importantes para a vida em sociedade, isso quer dizer que toda ação humana deve ser pautada em ambas, pois uma depende da outra para que a vivência uns com os outros seja benéfica para construção de uma sociedade igualitária e justa para todos. Nesse sentido, Vázquez (2017, p. 17 e 18), diz que

À diferença dos problemas prático-morais, os éticos são caracterizados pela sua generalidade. Se na vida real um indivíduo concreto enfrenta uma determinada situação, deverá resolver por si mesmo, com a ajuda de uma norma que reconhece e aceita intimamente, o problema de como agir de maneira a que sua ação possa ser boa, isto é, moralmente valiosa. Será inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela uma norma de ação para cada situação concreta. A ética poderá dizer-lhe, em geral, o que é um comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim — o bom — visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo concreto ou o de todos. O problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético. Ao contrário, definir o que é o bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético.

Partindo desse pressuposto, podemos então dizer que a ética determina se a ação é boa ou má, nesse caso não vamos encontrar na ética norma de ação, ao contrário poderá dizer apenas o que é um comportamento pautado por normas (moral). Se no ambiente escolar, o aluno demonstra uma certa agressividade, ação foi contra a moral que são as normas e costumes. Entretanto, a ética vai fazer com que através de diálogos juntamente com os professores, o educando reflita sobre as suas ações, se são condizente com os preceitos que a sociedade estabelece para se ter uma boa convivência na escola com os demais colegas. No que se refere a ética e a moral, Alves (2015, p. 14), salienta que

Embora a ética parte do fato da existência da história da moral, tendo como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas; como teoria, não se identifica com os princí-

pios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas. Os homens julgam valiosa a forma em que a ética estuda o comportamento humano. Todavia, nada disto altera verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspeto real, efetivo, do comportamento dos homens.

No ambiente educacional, os alunos agem de acordo com os princípios que aprenderam no seu cotidiano. Os grupos que os educandos participam ou frequentam contribuem para a formação de sua personalidade. A família é o principal grupo que a criança possui em sua formação educadora, os pais devem ensinar e orientar seus filhos a normas e regras que permitirão um convívio saudável com todos que o cercam. Nesse caso, a escola é um grupo importante para que a criança tenha oportunidades de agir corretamente. Caso isto não ocorra, a mesma deverá criar estratégias para que esse aluno consiga lidar com os seus problemas da melhor maneira possível. Conforme Ribeiro *et al* (2022, p.29 e 30), afirma que

Tanto educadores como educandos, ao adentrarem na escola, trazem arraigada uma infinidade de valores morais que foram adquiridos mediante a participação em grupos sociais, como a família e a igreja. Mas, nem sempre esses valores respeitam a dignidade humana, criando um ambiente propício ao desrespeito, à exclusão, à humilhação e à opressão. Daí a importância de a formação e a prática docente estarem pautadas não só pela dimensão teórica, técnica e política, mas atravessadas pela dimensão ética. O discurso e a prática do professor, qualquer que seja sua disciplina ou nível em que atue, devem ser referenciados pelos valores éticos, pelo compromisso e pela responsabilidade.

Enfatizamos a princípio, que o aluno ao adentrar na escola traz consigo uma diversidade de valores morais, que são os costumes vivenciados ou aprendidos em seu convívio. Entretanto, em seu dia a

dia na ambiência escolar, tal costumes afloram trazendo ao mesmo situações-problemas, pois as suas ações estão prejudicando-o. Diante dessa realidade, o professor deve intervir, demonstrando ao aluno que as suas ações não são coerente, pois estão prejudicando no processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Ribeiro *et al* (2022), a ética se entrelaça aos interesses da educação e, por isso, refina o desenvolvimento humano, alinhando os sujeitos para o pleno desenvolvimento social. Esse desenvolvimento ocorre durante a estada do educando na instituição escolar, na relação entre comunidade escolar-aluno, aluno-aluno, e, por consequência, amplia-se à esfera social. Portanto, consideramos que o papel da escola é mediar a trajetória da formação humana de cada educando, que, vale reforçar, não se limita às disciplinas curriculares, mas diz muito a respeito de uma formação ética, firmada em valores e com progressão numa cidadania efetiva do sujeito.

Desse modo, a escola estará cumprindo a sua função de formar cidadãos capazes de vivenciar no ambiente educacional e na sociedade, um caráter ético e moral, no que diz respeito as suas ações diante da coletividade. A educação escolar deve priorizar não somente os currículos, os conteúdos, mas também a formação ética de seus alunos. Cabe a escola planejar, organizar estratégias que trabalhem em sala de aula a sua formação ética e a moralidade. Vale ressaltar também, que a ética e a moral, são dinâmicas e sofrem mudanças de acordo com o tempo histórico e de uma sociedade para outra. Assim, Bannell *et al* (2016, p.45), destaca que

Nossa experiência emocional é formada não somente pela nossa história individual, mas também pelas normas sociais. Repertórios emocionais diferem em sociedades diferentes, embora emoções primitivas tenham uma base biológica, bem como maneiras diferentes de expressar tristeza e pesar. Mas não somente a expressão – a própria experiência da emoção também se apresenta de forma distinta. Crenças sobre o que tem valor em nossa vida variam de uma sociedade para outra. Dentro de uma sociedade, normas sociais podem mudar, transformando, portanto, nossa vida emocional. Voltando ao exemplo dos testes

com animais, há alguns anos esse tema tinha pouca ou nenhuma importância no debate político. Hoje, integra as discussões sobre ética em pesquisa.

Na concepção de Bannell, a sociedade sofre mudanças constantes que afeta diretamente o ser humano, pois os costumes, regras, normas e crenças vão se modificando, alterando a vida social. Podemos aferir tais mudanças, através dos avanços tecnológicos, principalmente com as Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs. Entende-se por TICs, os recursos tecnológicos usados pelas pessoas para se comunicarem entre si. Em se tratando da educação podem serem usadas para o melhoramento no processo de ensino e aprendizagem. Como menciona Coscarelli *et al* (2016, p.147)

Considerando as mudanças constante na sociedade, registra-se que tanto o espaço para as brincadeiras quanto os brinquedos já não são os mesmos. As crianças brincam em instituições educativas e acompanham a inserção de brinquedos eletrônicos e das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Não se pode negar a existência desses recursos e equipamentos. As crianças de hoje nascem na era digital, portanto, não temem os botões, as luzes, as cores, os movimentos e as novidades. Simplesmente se apropriam destas máquinas tão logo os adultos lhes permitem o acesso.

Diante desse contexto, até que ponto o adulto deve permitir as crianças e os adolescentes o uso das tecnologias da informação e comunicação? Em se tratando do ambiente escolar, como o professor deve proceder na utilização desses recursos tecnológicos em sala de aula? Nesse caso, o professor deve partir sempre do princípio da ética e da moral, selecionar as ferramentas tecnológicas que fomentarão no processo de ensino e aprendizagem, que esses recursos tecnológicos sejam eficazes e condizente com as reais necessidades dos alunos. No entendimento de Duarte *et al* (2019, p.60-61):

Se observarmos a tecnologia apenas como uma ferramenta para construir alguma coisa, seremos incapazes de percebermos as implicações morais e éticas que a mesma possui. Para perceber as implicações éticas, é necessário observar as transformações no comportamento dos indivíduos, uma vez que, esse comportamento poderá refletir na conduta moral do indivíduo na sociedade. [...]. Além das redes sociais, o desenvolvimento das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – nas últimas décadas permitiu o desenvolvimento de uma nova tecnologia para gestão de grande quantidade de dados – o data mining. Essa tecnologia permitir analisar e descobrir padrões em grandes conjuntos de dados. Possibilitando criar mecanismos automatizados para identificar tendências de comportamento a partir do relacionamento de informações de diversas fontes de dados.

Se concebermos as tecnologias apenas como uma ferramenta e não associarmos que os meios tecnológicos podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica, estaremos fazendo uma dissociação dessas tecnologias com o processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, sabemos que as tecnologias de informação e comunicação, são importantes aparatos para que o aluno tenha êxito em sua aprendizagem. Isso decorre da necessidade que o sistema educacional implante no contexto escolar a Internet. Através desse recurso o professor deverá utilizá-lo de forma responsável, fazendo o uso juntamente com os educandos, pois sabemos que os mesmos usam no cotidiano às vezes de forma imprópria, sem nenhuma orientação. Nesse caso a escola deve planejar e escolher os melhores recursos tecnológicos para utilizar em sala de aula. Somando a isso, Duarte *et al* (2020, p. 63), argumenta que

A Internet atinge cada vez mais o sistema educacional e a escola, enquanto instituição social é convocada a atender de modo satisfatório, as exigências da modernidade. Seu papel é propiciar esses conhecimentos e habi-

lidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania e possa construir assim, uma relação do homem com a natureza. É o esforço humano em criar instrumentos que superem as dificuldades das barreiras naturais. As redes são utilizadas para romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, e tornam possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidar com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, a partir de trocas de experiências e de trabalho colaborativos.

Em uma sociedade impregnada de tecnologias, principalmente com os avanços tecnológicos que permeiam a era digital, a internet tem sido um dos recursos primordiais para a comunicação digital. Entretanto, podemos enfatizar que a internet também trouxe para a sociedade em geral certas preocupações em relação ao uso desenfreado por parte do ser humano. Contudo, tais efeitos chegam à escola através dos alunos, que acreditam que podem passar a aula toda no aparelho celular, sem prestar atenção na explanação de conteúdos ou nas atividades diárias. Conforme Alves (2015, p. 24-25), diz que

A internet é uma ferramenta para facilitar a vida das pessoas em sociedade, pois alcançamos acessos às informações em questão de segundos. Porém, os reflexos gerados na sociedade não trouxeram somente efeitos positivos, como o favorecimento dessas novas tecnologias para a formação de ideias, oportunidade de manifestação e a propagação de informações e conhecimento; ela também proporciona conflito entre a liberdade de expressão e a dignidade da pessoa humana.

De fato, a Internet na sociedade contemporânea trouxe para dentro dos lares, da família um modo de comunicação que ultrapassa os limites do lar, isso a tal certo ponto é preocupante. Os pais ou responsáveis não sabem na maioria das vezes lidar com essa realidade, deixando a criança, o adolescente e o jovem, livre para acessar as mídias sociais. Por isso, que a escola através dos seus currículos deve

proporcionar aos professores formações continuada, referente ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula. Assim, a nosso ver, mais do que criar tecnologias intelectuais inovadoras o verdadeiro desafio do campo da informação seria contribuir para criar, na sociedade em rede, uma consciência da imensa riqueza coletiva, em escala mundial, que o acesso gratuito ao domínio público mundial da informação representa. (FREIRE *et al*, 2010, p. 88).

Na contemporaneidade a era digital, tem se tornado um grande desafio, principalmente no que tange a implantação e a utilização das tecnologias no âmbito educacional. A escola na maioria das vezes não tem estrutura física para receber equipamentos tecnológicos como uma sala de multimídia, uma instalação da Internet, que funcione adequadamente visando a potencialização do aprendizado. Como afirma Brito e Purificação (2015, p. 68):

O Brasil ainda permanece com desigualdades econômicas, socioculturais e regionais agudas e apresenta uma educação escolar distante de ser efetivamente um direito de todos. Nas últimas décadas, a introdução e o desenvolvimento de políticas educacionais e de ações sistemáticas que democratizem o uso dos recursos tecnológicos nas escolas têm se fundamentado em projetos orientados para a promoção do uso dos computadores. A utilização da informática pelas escolas brasileiras encontra-se em plena expansão. Investigar as aplicabilidades da informática na educação tem sido alvo de muitas pesquisas e esforços humanos. Nessa busca, encontramos expandidos ano a ano temas como o desenvolvimento de software para uso em situações de ensino-aprendizagem e em programa de formação de professores.

Para romper paradigmas e propiciar uma educação de qualidade, o sistema educacional deve proporcionar a escola condições necessárias para a implementação dos recursos tecnológicos, bem como preparar os professores para o uso dessas novas tecnologias. de acordo com Gonçalves *et al* (2016), a ideia aqui é contextualizar a ação

pedagógica e o contexto escolar, bem como as relações interpessoais entre os envolvidos, pois a educação permeia os vários aspectos de um indivíduo, seja o adulto ou a criança, todos deverão ser instigados a refletir sobre uma educação emancipadora e capaz de ser ética. Assim, a ação pedagógica deverá ser pautada por bons princípios e saudáveis valores a fim de que se possa compreender a real dinâmica educacional, pois o mais belo referencial dentro da instituição escolar é o professor, aquele de quem lembraremos pela vida toda. Contudo, é relevante alertar que, a conjuntura de uma sociedade considera os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e a ideologia, que são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da nossa prática pedagógica.

Dessa forma, podemos constatar que a prática pedagógica precisa ser conciliada com as tecnologias digitais, pois estamos vivendo em uma era digital onde os alunos estão imersos nas novas tecnologias. O que precisamos como instituição escolar, é rever as nossas metodologias, estratégias, que possam suprir de maneira eficaz a aprendizagem dos educandos. Nesse caso, devemos estar atentos e sermos coerentes no processo de ensinar e aprender, pois essa prática pedagógica através dos adventos tecnológicos trouxe um novo desafio no processo de aprendizagem. Conforme Moran; Masetto e Behrens (2013, p. 14):

Estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicidade de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados. O mundo físico se reproduz em plataformas digitais, e todos os serviços começam a poder ser realizados, física ou virtualmente. Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer,

de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados.

Enfim, a era digital tem sido concebido a princípio como algo bom para o desenvolvimento da nossa sociedade, porém trouxe questionamentos relevantes em se tratando do seu uso desenfreado. Sabemos que tanto tem seu ponto positivo, quanto o negativo, vai depender da sua utilização. Exemplo disso podemos citar os recursos tecnológicos usados na prática pedagógica, com o objetivo de fomentar a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo. Mas também podemos mencionar que tais tecnologias digitais, podem ser destrutivas quando utilizadas para fazer “bullying”, levando a pessoa a ser difamada, constrangida, humilhada, dentre outros. Por isso, que o uso das tecnologias deve ser feito com responsabilidade e cabe a família e a escola trabalharem em parcerias para que tais recursos tecnológicos sejam utilizados de forma ética e moral.

Segundo Vázquez (2017), a ética parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. Como teoria, não se identifica com os princípios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas. Juntamente com a explicação de suas diferenças, deve investigar o princípio que permita compreendê-las no seu movimento e no seu desenvolvimento. Como as demais ciências, a ética se defronta com fatos. Que estes sejam humanos implica, por sua vez, em que sejam fatos de valor. Mas isto não prejudica em nada as exigências de um estudo objetivo e racional. A ética estuda uma forma de comportamento

humano que os homens julgam valioso e, além disto, obrigatório e inescapável. Mas nada disto altera minimamente a verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspecto real, efetivo, do comportamento dos homens.

Contudo, diante de tudo que foi exposto sobre a ética e a moral podemos averiguar que ambas permeiam a vivência em sociedade e que devem fazer parte do cotidiano dos seres humanos. Já que devemos agir eticamente e moralmente em todos os ambientes, somente

assim seremos dotados de dignidade e de caráter, que são virtudes humanas. Em se tratando da educação escolar, cabe aos professores serem éticos em suas funções que exercem no ambiente escolar e demonstrar aos alunos que a ética e a moral fazem parte da formação e do comportamento do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A era digital consiste na disseminação de tecnologias digitais que são utilizadas pelos seres humanos, através dos aparatos tecnológicos. Na atualidade podemos observar que os avanços tecnológicos trouxeram uma nova realidade, principalmente na área da comunicação. Através das mídias sociais, as pessoas se comunicam de forma mais constante, independente da logística. Porém, essa era da informação tornou-se um grande desafio no contexto social e educacional.

Em se tratando, do ambiente educacional, podemos constatar que os professores são desafiados a buscar estratégias, metodologias, que nortearão o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a prática pedagógica deve estar em sintonia com o aprendizado do aluno, por isso se faz necessário o uso das tecnologias digitais. Através dos recursos tecnológicos, o professor poderá despertar o interesse nos seus educandos para aprender, pois nesse processo pedagógico o educador será mediador, tornando a aprendizagem mais significativa.

Diante desse contexto, podemos ressaltar também a importância de abordarmos a ética e a moral em sala de aula, trazendo experiências significativas para que os alunos compreendam que devemos agir dentro desses preceitos éticos e morais. Principalmente no que tange a vivência no ambiente escolar e na sociedade, pois devemos prezar como cidadãos a coletividade, o bem comum, agindo assim, estaremos contribuindo para uma sociedade igualitária e justa.

Portanto, em uma sociedade permeada de tecnologias, devemos sempre ter clareza que tais recursos tecnológicos trazem consigo uma grande responsabilidade, em relação ao seu uso diário. Que todos nós devemos ser consciente ou pelos menos buscar essa consciência, para que tais avanços tecnológicos sejam utilizados com o intuito de ajudar os seres humanos e não para prejudicá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gabriel da Fonseca. **Ética nas Redes Sociais**. FEMA - Fundação Educacional do Município de Assis - Assis, 2015.

AZEVEDO, Eliane Elisa de Souza e; ... [et al]. **Ética e ciência**. Salvador: Academia de Ciências da Bahia, 2012.

BANNELL, Ralph Ings; ... [et al]. **Educação no século XXI: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias um repensar**. 2ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; [et al]. **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUARTE, Ana Estela Brandão; [et al]. **Comunicação em tempos de pandemia: uma perspectiva holística**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

DUARTE, Francisco Ricardo; [et al]. **Diferentes olhares sobre a ética na administração pública no Brasil**. UNIVASF: Juazeiro, 2019.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo; [et al]. **Ética da Informação: conceitos, abordagens, aplicações**. Simpósio Brasileiro de Ética da Informação. João Pessoa: Ideia, 18 a 19 de março de 2010.

GOMEZ, Maria Nelida Gonzalez de; ... [et al]. **Ética da Informação: Perspectivas e Desafios**. Niterói: PPGCI/UFF, 2017.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo; ... [et al]. **Ética geral e profissional: ensaios e reflexões**. Brasília: Processus, 2016.

LOPES, Dinarte. **Ética, cidadania e direitos humanos**. Natal: EdUnP, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21^a ed. Ver. E atual. Campinas: São Paulo: Papirus, 2013.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros; ... [*et al.*]. **Ética, educação e diversidade**. [livro eletrônico]. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. ed. 37^a. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

A APLICAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS

Paula Cristina Mozambique Gentil¹

Resumo:

A Inteligência Artificial (IA) está transformando diversos campos do conhecimento e, na biblioteconomia, não é diferente. Este artigo explora como a IA pode ser aplicada na gestão e organização de acervos bibliográficos, destacando as tecnologias disponíveis, casos de uso práticos, desafios e oportunidades. Tem como principal objetivo apresentar ferramentas que auxiliem na Gestão de Bibliotecas. Através de uma revisão de literatura e estudos de caso, propõe-se um modelo teórico para a implementação de IA em bibliotecas, visando melhorar a eficiência na recuperação da informação e a acessibilidade dos acervos. Conclui-se, portanto, que com o avanço contínuo da IA, é essencial que as bibliotecas se preparem para integrar essas inovações, promovendo um desenvolvimento sustentável e uma melhor experiência para os usuários.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Biblioteconomia. Organização de Informação.

INTRODUÇÃO

A gestão e organização de acervos bibliográficos são atividades centrais na biblioteconomia, demandando precisão e eficiência na catalogação e recuperação de informações.

Com o avanço da tecnologia, a Inteligência Artificial (IA) surge como uma ferramenta promissora para transformar essas atividades, oferecendo soluções que vão desde a automatização de processos até a personalização dos serviços oferecidos aos usuários.

Este artigo tem como objetivo investigar como a IA pode ser aplicada na gestão de acervos bibliográficos, apresentando uma visão

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação, Desenvolvimento Humano e Religiosidade pela FUST - Florida University of Science and Theology. paulamozambique@gmail.com

abrangente das tecnologias disponíveis, benefícios, desafios e um modelo teórico de implementação.

Para a realização deste estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, que se caracteriza pela revisão e análise de materiais previamente publicados em fontes confiáveis e científicas (Baptista, 2017). Teve como principal objetivo apresentar ferramentas que auxiliem na Gestão de Bibliotecas.

Quanto a seleção das fontes foi conduzida de forma criteriosa, com ênfase em artigos científicos, revisões sistemáticas, metanálises e livros especializados publicados nos últimos 10 anos. As bases de dados consultadas incluem PubMed, Scielo, Google Scholar, Cochrane Library, e outros repositórios acadêmicos reconhecidos. Além disso, foram incluídos estudos relevantes anteriores a esse período, desde que considerados referências clássicas na área.

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura detalhada dos resumos dos artigos encontrados nas bases de dados selecionadas. Para garantir a validade e a confiabilidade dos achados, foram considerados os níveis de evidência dos estudos revisados.

Embora a pesquisa tenha se baseado em materiais previamente publicados e acessíveis publicamente, foi adotado um rigor ético na seleção e análise das fontes. Todos os dados foram utilizados respeitando os direitos autorais, com as devidas citações das fontes originais. A metodologia bibliográfica adotada neste estudo não exclui a necessidade de pesquisas empíricas futuras que possam validar as hipóteses levantadas.

DESENVOLVIMENTO

A literatura existente sobre a aplicação de IA na biblioteconomia destaca diversas áreas de impacto, incluindo a catalogação automatizada, sistemas de recomendação personalizados e a análise preditiva para a gestão de coleções. Estudos mostram que bibliotecas que adotaram tecnologias de IA relataram melhorias significativas na eficiência operacional e na satisfação dos usuários.

No entanto, a implementação de IA também apresenta desafios, como a necessidade de infraestrutura tecnológica robusta e a capacitação de profissionais da informação.

As tecnologias de IA mais relevantes para a biblioteconomia incluem:

Processamento de Linguagem Natural (PLN) que é utilizado para catalogação automatizada e análise de conteúdo textual. Segundo Gao et al. (2017), o PLN pode melhorar significativamente a precisão da indexação de documentos e a recuperação de informações.

Machine Learning (ML) é empregado em sistemas de recomendação e na previsão de demanda de materiais bibliográficos. O estudo de Beel et al. (2016) demonstra que algoritmos de ML podem personalizar recomendações de leitura com base em padrões de comportamento do usuário.

Visão Computacional, é aplicada na digitalização e reconhecimento de textos em acervos físicos. LeCun, Bengio e Hinton (2015) destacam que a visão computacional pode transformar acervos físicos em recursos digitais acessíveis.

Chatbots e Assistentes Virtuais que são utilizados para melhorar o atendimento ao usuário e a acessibilidade da informação. Kenter e Clough (2017) argumentam que chatbots baseados em IA podem fornecer suporte instantâneo e personalizado aos usuários da biblioteca.

O advento da inteligência artificial (IA) está transformando profundamente diversas áreas do conhecimento, incluindo a biblioteconomia. Sua aplicação potencializa não apenas a eficiência operacional das bibliotecas, mas também amplia o acesso à informação e promove maior personalização dos serviços oferecidos aos usuários.

Dentre as principais aplicações, tem-se:

Indexação Automática e Recuperação da Informação é um dos maiores desafios enfrentados pelas bibliotecas modernas. Algoritmos de IA, como os de aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural (PLN), permitem a indexação automática e a classificação temática de documentos. Estudos indicam que tais algoritmos alcançam níveis elevados de precisão, reduzindo significativamente a necessidade de intervenção manual (Harer & Harris, 2021).

Sistemas de Recomendação Personalizados, a IA pode atuar na construção de sistemas de recomendação baseados no comportamento do usuário, permitindo que bibliotecas sugiram materiais alinhados às preferências individuais. Esse tipo de sistema, similar ao utilizado por plataformas como Amazon e Netflix, tem sido adotado em repositó-

rios digitais acadêmicos e bibliotecas públicas para melhorar a experiência do usuário (Zhou & Wang, 2018).

Reconhecimento de Texto e Digitalização, tecnologias de OCR (Reconhecimento Óptico de Caracteres) auxiliadas por IA têm acelerado a digitalização de acervos físicos, tornando-os pesquisáveis e acessíveis. Isso é particularmente importante para a preservação de documentos históricos, possibilitando sua integração em bases de dados digitais amplamente acessíveis (Raju & Schoombee, 2019).

Chatbots e Assistentes Virtuais já estão sendo usados para interagir com usuários, responder perguntas frequentes e facilitar a navegação nos sistemas de gerenciamento de bibliotecas. Esses assistentes são projetados para funcionar 24/7, otimizando o suporte ao usuário e aliviando a carga de trabalho dos bibliotecários (Harer & Harris, 2021).

Análise Preditiva e Gestão de Coleções, ferramentas de análise de dados auxiliam os bibliotecários a prever tendências de uso, otimizando aquisições e reduzindo custos com obras que teriam baixa rotatividade.

Inclusão e Acessibilidade, a IA também desempenha um papel essencial na inclusão, oferecendo recursos como leitores de texto para deficientes visuais e tradução automática para democratizar o acesso à informação.

Apesar dos avanços, a implementação de IA na biblioteconomia enfrenta desafios significativos:

Custos elevados: A aquisição e a manutenção de tecnologias de IA podem ser proibitivas para bibliotecas menores.

Problemas éticos: O uso de IA exige cuidados quanto à privacidade dos dados dos usuários e possíveis vieses nos algoritmos.

Capacitação profissional: Bibliotecários precisam se adaptar às novas tecnologias, o que demanda treinamento contínuo.

A incorporação de tecnologias de IA na biblioteconomia apresenta oportunidades para otimizar processos, melhorar a acessibilidade e enriquecer a experiência dos usuários. Contudo, sua implementação deve ser acompanhada de investimentos em infraestrutura e treinamento, além de um diálogo constante sobre questões éticas.

Diversas bibliotecas ao redor do mundo já estão implementando soluções de IA. A Biblioteca Nacional da Finlândia, por exemplo,

utiliza PLN para a catalogação automatizada de novos materiais, reduzindo significativamente o tempo e os custos associados a essa tarefa.

A Biblioteca da Universidade de Stanford implementou um sistema de recomendação baseado em ML, que sugere livros e artigos aos usuários com base em suas preferências e histórico de busca. De acordo com Goh et al. (2016), esses sistemas melhoram a experiência do usuário ao oferecer recomendações relevantes e personalizadas.

Embora a IA ofereça inúmeras vantagens, sua implementação na biblioteconomia enfrenta desafios significativos:

Infraestrutura: A adoção de tecnologias de IA requer uma infraestrutura tecnológica avançada e investimentos contínuos. Pérez-López et al. (2017) ressaltam a importância de uma infraestrutura robusta para suportar a carga computacional das soluções de IA.

Capacitação: Profissionais da informação precisam ser capacitados para utilizar e gerenciar essas novas tecnologias. Xie et al. (2019) destacam que a falta de habilidades técnicas pode ser um obstáculo para a adoção da IA em bibliotecas.

Ética e Privacidade: A coleta e o uso de dados para sistemas de IA devem ser feitos de maneira ética, respeitando a privacidade dos usuários. Mittelstadt et al. (2016) enfatizam a necessidade de políticas claras e transparentes para a gestão de dados em ambientes bibliotecários.

SOLUÇÕES E FERRAMENTAS DE IA APLICADAS A ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS

Propõe-se um modelo de implementação de IA em bibliotecas que incluem as seguintes etapas: Avaliação de Necessidades: Identificar as necessidades específicas da biblioteca e dos usuários; Seleção de Tecnologias: Escolher as tecnologias de IA mais adequadas para atender às necessidades identificadas; Desenvolvimento e Teste: Desenvolver soluções personalizadas e realizar testes piloto para avaliar sua eficácia; Capacitação: Treinar os profissionais da informação para utilizar e gerenciar as novas tecnologias e Monitoramento e Avaliação: Monitorar o desempenho das soluções implementadas e realizar ajustes conforme necessário.

A Inteligência Artificial (IA) transformou a forma como acervos bibliográficos são organizados, acessados e gerenciados. Por meio de técnicas como catalogação automatizada, aprendizado de máquina (Machine Learning) e ferramentas de recomendação personalizadas, a IA traz maior eficiência e precisão ao trabalho bibliotecário, aprimorando a experiência dos usuários e o alcance das informações.

A catalogação automatizada é uma das inovações mais impactantes introduzidas pela IA na gestão de acervos bibliográficos. Esses sistemas analisam o conteúdo dos documentos, geram metadados e os classificam automaticamente, reduzindo o trabalho manual e o tempo gasto nesse processo.

Análise semântica: Algoritmos de IA analisam o texto dos documentos para extrair palavras-chave, tópicos principais e classificações de assunto. Isso garante uma indexação mais detalhada e útil.

Geração automática de resumos: Sistemas como o Summarize-Bot criam sinopses curtas e precisas dos textos, facilitando a identificação do conteúdo relevante.

Exemplo prático: A ferramenta MARCnext, usada por bibliotecas nos EUA, aplica algoritmos para organizar metadados automaticamente e gerar classificações baseadas em padrões bibliográficos internacionais, como o MARC21 (Hayes *et al.*, 2019).

Esses avanços não apenas aceleram a catalogação, mas também reduzem erros humanos, aumentando a consistência nos registros bibliográficos.

As tecnologias de Machine Learning (ML) e Deep Learning (DL) representam o núcleo de muitas soluções de IA aplicadas aos acervos.

Aprendizado supervisionado e não supervisionado: Sistemas de ML utilizam dados históricos de comportamento do usuário para aprender padrões e prever necessidades futuras. Ferramentas como Zotero e Mendeley empregam essas técnicas para sugerir referências relacionadas às pesquisas.

Processamento de Linguagem Natural (NLP): Permite que sistemas compreendam o significado contextual dos textos. Isso é especialmente útil na busca por artigos e livros com base em consultas em linguagem natural.

Reconhecimento de padrões semânticos: Modelos de DL categorizam documentos automaticamente, identificando relações temá-

ticas complexas que seriam difíceis de detectar manualmente (Goodfellow *et al.*, 2016).

Exemplo prático: O sistema Semantic Scholar utiliza técnicas avançadas de ML para identificar relações entre artigos, sugerindo leituras complementares e relevantes para o usuário (Kamboj; Kumar, 2022).

Os sistemas de recomendação baseados em IA são amplamente utilizados em plataformas acadêmicas e bibliotecas digitais para oferecer conteúdos personalizados e aumentar a relevância das informações apresentadas.

Recomendações baseadas em comportamento: Algoritmos analisam o histórico de buscas, leituras e downloads do usuário para oferecer sugestões personalizadas.

Filtragem colaborativa e baseada em conteúdo: Filtragem colaborativa: Recomenda itens baseados no comportamento de outros usuários com interesses semelhantes; e Filtragem baseada em conteúdo: Sugere documentos relacionados às palavras-chave ou categorias buscadas.

Exemplo prático: O Google Scholar utiliza IA para personalizar resultados de pesquisa e fornecer sugestões de artigos relevantes com base no histórico de leitura e nas citações usadas pelo usuário (Wang *et al.*, 2021).

Aplicações na detecção de plágio e análise bibliométrica

Sistemas de detecção de plágio: Ferramentas como o Turnitin utilizam IA para comparar textos submetidos com bilhões de documentos na internet e em bases acadêmicas, detectando similaridades e plágio.

Análise bibliométrica: Sistemas como o VOSviewer analisam grandes volumes de dados bibliográficos para identificar padrões de citações, coautoria e tendências temáticas em áreas específicas de estudo (Borges *et al.*, 2020).

Além da gestão de acervos, a IA auxilia na automação de processos administrativos em bibliotecas:

Gestão de empréstimos: Sistemas inteligentes gerenciam automaticamente o prazo de devolução, renovações e notificações aos usuários.

Chatbots: Assistentes virtuais baseados em IA, como os usados na Biblioteca da Universidade de Cambridge, ajudam a responder perguntas frequentes e orientar usuários sobre serviços disponíveis.

Essas soluções estão transformando a maneira como bibliotecas e centros de pesquisa lidam com o crescente volume de informações, tornando as operações mais ágeis e acessíveis para todos os tipos de usuários.

IMPACTOS DA IA NA ORGANIZAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÕES

A implementação da Inteligência Artificial (IA) em acervos bibliográficos tem provocado mudanças significativas na maneira como informações são organizadas, acessadas e interpretadas. Esses impactos abrangem melhorias em eficiência, acessibilidade e preservação, além de desafios éticos e técnicos que acompanham o uso dessas tecnologias.

A IA permite expandir o alcance dos acervos digitais, facilitando o acesso a informações para públicos diversificados.

Acessibilidade ampliada: Ferramentas baseadas em IA oferecem interfaces de voz, como assistentes virtuais, que permitem buscas por meio de comandos de voz, beneficiando pessoas com deficiências visuais ou motoras. Exemplo: A Biblioteca Digital Mundial utiliza ferramentas de IA para permitir navegação inclusiva.

Tradução automática: Sistemas como o Google Translate, integrados a bibliotecas digitais, traduzem documentos instantaneamente, aumentando o acesso a materiais em diferentes idiomas (Martin, 2020).

Recomendação personalizada: Algoritmos de recomendação identificam padrões de interesse dos usuários e sugerem conteúdos relevantes, otimizando a experiência de busca. Ferramentas como o Google Scholar personalizam resultados com base no histórico de leitura do usuário (Wang et al., 2021).

Essas inovações tornam as bibliotecas digitais mais inclusivas e adaptadas às necessidades individuais dos usuários.

A organização e a recuperação de informações em grandes acervos tornam-se mais ágeis e precisas com a automação proporcionada pela IA.

Indexação automatizada: Algoritmos de IA realizam análises semânticas para classificar e agrupar documentos automaticamente. Isso reduz significativamente o tempo gasto em processos manuais e melhora a precisão das classificações. Exemplo: O sistema Semantic Scholar utiliza Processamento de Linguagem Natural (NLP) para identificar tópicos relevantes em artigos e categorizá-los (Kamboj & Kumar, 2022).

Busca otimizada por NLP: Ferramentas de IA compreendem buscas em linguagem natural, permitindo que os usuários façam perguntas abertas e ainda obtenham resultados precisos. Exemplo: Plataformas como *EBSCOhost* e *ProQuest* empregam essa tecnologia para oferecer buscas mais intuitivas e contextualizadas.

Clusterização de documentos: IA organiza automaticamente documentos em clusters baseados em semelhanças temáticas, facilitando a navegação em grandes bases de dados.

A automação da recuperação de informações aumenta a eficiência do sistema, permitindo que usuários localizem informações relevantes com maior rapidez.

A IA desempenha um papel vital na preservação de documentos históricos e raros, garantindo sua acessibilidade para futuras gerações.

Digitalização de alta qualidade: Técnicas avançadas, como Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR), convertem textos manuscritos ou digitalizados em formatos editáveis e pesquisáveis. Exemplo: O projeto *Google Books* usa OCR para digitalizar milhões de livros, preservando-os e tornando-os acessíveis online.

Restauração de imagens e documentos degradados: Algoritmos de IA identificam danos em documentos físicos e realizam reconstruções digitais, preservando o conteúdo original. Exemplo: A Biblioteca do Congresso dos EUA utiliza IA para restaurar documentos antigos, como mapas históricos e manuscritos.

Identificação automatizada de relevância histórica: Ferramentas de IA analisam metadados e textos para priorizar documentos para preservação com base em seu valor cultural ou histórico (Silva *et al.*, 2023).

Com essas ferramentas, acervos raros e frágeis são protegidos e democratizados, permitindo acesso global sem comprometer sua integridade física.

A IA é essencial para lidar com o crescente volume de informações disponíveis, filtrando e priorizando conteúdos relevantes.

Curadoria automática de informações: Algoritmos identificam e classificam documentos importantes, reduzindo a sobrecarga de dados. Exemplo: Ferramentas como *Feedly AI* organizam artigos acadêmicos em áreas específicas de interesse.

Eliminação de redundância: A IA detecta documentos duplicados ou muito semelhantes, ajudando a manter bases de dados enxutas e mais úteis.

Essa capacidade de gerenciamento alivia os desafios associados à “infociação”, onde o excesso de dados torna difícil encontrar informações relevantes.

A análise bibliométrica, essencial para mapear tendências acadêmicas, é significativamente aprimorada pela IA.

Mapeamento de redes de citações: Algoritmos analisam conexões entre autores, artigos e áreas de estudo, identificando colaborações e tendências. Exemplo: O software *VOSviewer* utiliza IA para criar mapas visuais de redes bibliográficas.

Identificação de lacunas de pesquisa: Sistemas de IA analisam grandes volumes de literatura científica para detectar tópicos subexplorados ou emergentes.

Monitoramento em tempo real: Ferramentas como *Dimensions AI* fornecem insights instantâneos sobre áreas de pesquisa em rápida evolução.

Esses recursos tornam a análise bibliométrica mais abrangente, precisa e útil para pesquisadores e instituições acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da Inteligência Artificial na gestão e organização de acervos bibliográficos representa uma oportunidade significativa para melhorar a eficiência e a acessibilidade nas bibliotecas.

Os impactos da IA na organização e recuperação de informações vão além de melhorias técnicas. Eles transformam profundamente

te o papel das bibliotecas e dos acervos digitais, tornando-os mais acessíveis, inclusivos e alinhados às demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essas mudanças demandam uma reflexão ética e investimentos contínuos em capacitação e infraestrutura, para garantir que os benefícios da IA sejam amplamente distribuídos e sustentáveis.

No entanto, a adoção bem-sucedida dessas tecnologias depende de uma abordagem cuidadosa que considere tanto os benefícios quanto os desafios envolvidos.

Com o avanço contínuo da IA, é essencial que as bibliotecas se preparem para integrar essas inovações, promovendo um desenvolvimento sustentável e uma melhor experiência para os usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEEL, J., GIPP, B., LANGER, S., & BREITINGER, C. (2016). **Research-paper recommender systems: a literature survey**. International Journal on Digital Libraries, 17(4), 305-338.

GAO, J., HE, X., YIH, W. T., & DENG, L. (2017). **Learning continuous phrase representations for translation modeling**. Proceedings of the 53rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 7th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 1: Long Papers), 699-709.

GOH, D. H. L., ANG, R. P., LEE, C. S., & LEE, C. K. (2016). **Determining services for the mobile digital library: A user-centered approach**. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 67(3), 590-607.

HARER, J. B., & HARRIS, K. L. **Artificial Intelligence and Machine Learning in Libraries: A Practical Guide**. American Library Association. 2021.

KENTER, T., & CLOUGH, P. **Exploring and comparing multiple query reformulations in search log analysis**. Information Retrieval Journal, 20(4), 316-343. 2017.

LECUN, Y., BENGIO, Y., & HINTON, G. **Deep learning.** *Nature*, 521(7553), 436-444. 2015.

MITTELSTADT, B. D., ALLO, P., TADDEO, M., WACHTER, S., & FLORIDI, L. **The ethics of algorithms:** Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 2053951716679679. 2016.

PÉREZ-LÓPEZ, D., GINER-BOSCH, V., & GARCÍA-ORDAZ, M. **Information retrieval in digital libraries using semantic knowledge and user profiles:** The Semat library project. *Library Hi Tech*, 35(3), 378-395. 2017.

RAJU, R., & SCHOOMBEE, L. **Harnessing the Power of AI:** The Role of Librarians in the Fourth Industrial Revolution. *The Electronic Library*, 37(2), 384-399. 2019.

UNESCO. **The Role of Artificial Intelligence in Libraries.** 2021.

XIE, I., BENOIT, E., ZHANG, H., & ZHANG, L. **Impacts of browsing options on user's perceived usability and performance in image search.** *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70(1), 68-82. 2019.

ZHOU, X., & WANG, W. **Artificial Intelligence in Libraries:** From Research to Practice. *Library Hi Tech*, 36(4), 569-582. 2018.

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE ATUAL

Severino Mendes de Lima¹

Resumo:

Este trabalho de investigação científica tem como objetivo debater a forma como se conduz as novas tecnologias com base na evolução do ensino e aprendizagem na contemporaneidade, fazendo citações fundamentadas em questões de modo desafiador apresentadas com a finalidade para reflexão em meio as condições evolutivas da sociedade atual, com particularidade no que estamos abordando, fazendo menção à agregação das ferramentas tecnológicas, na prática pedagógica. Diante desta análise, veio a necessidade de formar um diálogo com a intenção de melhorar as condições didáticas do professor e da equipe gestora, procurando encontrar trilhas para que possam ter nas escolas uma melhor aplicabilidade dessa nova tecnologia propiciando diversas mídias. A forma como está sendo conduzida a educação nessa forma midiática é preciso que o educando seja assistido de forma bem assídua e conduzido de forma significativa, uma vez que este trabalho tem como objetivo identificar os benefícios e malefícios que estamos vivenciando atualmente. Uma das virtudes é a real participação do usuário em tempo real em um vídeo chamada por um celular ou notebook e outros, mas uma forma de desconcentração do aluno, principalmente do ensino fundamental e médio, é o uso do aparelho de celular para bate-papos e jogos no momento de aulas. Mas quando o aparelho é usado para pesquisa em sala de aula é algo surpreendente nesta modernidade vivida atualmente. Vale salientar que as formas tecnológicas têm procurado apontar trilhas para uma prática pedagógica que se almeje desagregar-se para se refazer com base em um novo método voltado para o ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Tecnologias. Ensino. Sociedade.

¹ Mestrando em Educação - professor do curso de Agroecologia da Escola Integral Dr. Francisco de Albuquerque Montenegro (Município de Natuba/ Paraíba). E - mail: severomendess0@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o desenvolvimento tecnológico que vem se expandindo na sociedade atual, é preciso que façamos uma reflexão levando em consideração os benefícios que as ferramentas tecnológicas na formação do conhecimento científico. Para fazermos uma investigação mais precisa abordamos um questionamento de forma geral com a seguinte indagação: Como tem se relacionado a relação da tecnologia como mediadora no processo de evolução do ensino e da aprendizagem nesta sociedade atual?

Para termos uma breve resposta da indagação afirmamos que a tecnologia é algo inerente que se integra no cotidiano das pessoas, com o objetivo de criar um ambiente educacional de forma virtual. O seu uso com seus dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones, e ainda incluindo plataformas de estudos como a de ensino a distância, algo surpreendente tanto na vida dos alunos como também dos professores e outros. A importância deste artigo é nortear uma investigação analítica como a tecnologia tem propiciado de forma nítida o processo de ensino - aprendizagem, e as tomadas de decisões enfrentadas por educadores ao darem início as tais ferramentas de acordo com as plataformas digitais.

2. OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS EM UMA SOCIEDADE MISTA DE CONHECIMENTO EM UM UNIVERSO GLOBALIZADO

É óbvio que jamais poderemos negar que o homem foi criado para ser um sujeito que sempre vive evoluindo e em sua magnitude esse processo vem de forma constante trazendo consigo vários questionamentos, com particularidade os selecionados para a “informação” e sua mutualidade relacionada com desenvolvimento. Vale salientar que essa expansidade teve início a partir da revolução industrial, ainda quando nem livros tinha para fazer pesquisa, mas de forma bem categórica, a busca de conhecimento se proliferou, formando um elenco de intelectuais de diversas partes com o intuito de atender diversas pessoas. Em observância nos anos 80 (oitenta) com a mobilidade da da industrialização, surge o capitalismo que eclode, dando impulso a

tão esperada terminologia citada por “ sociedade informacional” que já ficou à frente do capitalismo pós-industrial com suas tecnológicas que passou a substituí - lo.

É notável e reconhecedor que que as tecnologias tiveram como finalidade permitir ao homem se auto propagar sobre informações, uma vez que esta é parte integrante mencionada para qualquer atividade humana, seja de forma coletiva ou individual. Na atualidade, que hoje vivemos é até impossível termos ideias em desenvolvimento sem a presença de tecnologia. Segundo Silveira e Bazzo (2009).

O uso da internet vem cada dia aumentando no Brasil, de forma socioeducativa , como também socioeconômica, como uma fonte de formação e informação que tem aproximado o homem contemporâneo de seus compromissos e responsabilidades de forma ética, cultural e social.

3. A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS INSERIDAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os centros educacionais, em particular as escolas têm tomado ciência da importância das tecnologias para que tenhamos uma aprendizagem mais inovadora, principalmente em tempo real. Falarmos no processo de ensino e aprendizagem no século XXI, sem o uso dos instrumentos tecnológicos atualmente é negligenciar o acompanhamento a evolução que está na essência da humanidade.

Tem se percebido que muitas das escolas e professores ainda continuam se baseando em uma metodologia ultrapassada, ou seja, arcaica, mesmo tendo perto de sua sala de aula um laboratório de informática, com instrumentos de última geração. Sendo que os mesmos não manuseiam esses instrumentos, nem procuram entender esse processo, sabe o que acontece? Não há cursos de aperfeiçoamento para os professores.

Muitas das vezes não é a falta de insumos, mas de habilidades dos profissionais que não foram capacitados para executar funções que requer instrumentos nas plataformas digitais.

Discentes chegam às instituições de ensino com aparelhos de celular antigos e muitas das vezes buscam o uso do facebook, ou twitter, lamento não disporem das ferramentas digitais. É bem perceptivo

que alguns educadores buscam ainda o ato de educar através da lousa utilizando o piloto, uma vez que mais viável seria usar as plataformas digitais.

Evidentemente diante de um cenário como este que acabamos de relatar sobre a importância das novas tecnologias para o aprofundamento do ensino e da aprendizagem.

Foi percebido que com o surgimento do computador pós segunda Guerra, a importância e sua significância como utilidade no espaço físico educacional; uma ferramenta de alta tecnologia para a construção de um autêntico conhecimento e que mais nos chamam a atenção é o interesse e a prática de que são dotados os alunos.

Nesta lógica de raciocínio é possível de compreender que, em observância para o tempo real e atual, a forma intencional dos jovens está relacionada a muitas coisas e eles conseguem se interligar a tudo isso com particularidade ao mesmo tempo. A significância que temos de tudo que falamos até agora é que é preciso trazer as tecnologias para os ambientes escolares, em que possa tornar o ambiente escolar mais dinâmico e atrativo para aquele que educa.

4. RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TÉCNICAS UTILIZADAS NI AMBIENTE ESCOLAR ATUAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 13 de julho de 2010, já se tinha uma previsão do uso das tecnologias como recursos pedagógicos e fazia menção da seguridade a presença das TICs nos componentes curriculares. Mas essa imposição deu uma mexida com o sistema educacional, voltado para valores construídos de forma arcaica [...] daí então, a forma de trabalho com as TICs em sala de aula procurou a ser pensada de forma mais objetiva. Questionou - se sobre a forma de capacitação dos professores e gestores na respectiva de que:

esses letramentos precisam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar -se, comunicar - se e expressar - se usando as novas modalidades de comunicação, como: proces-

sador de texto, internet, web, e-mail, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, blog, vídeo blog. (ALMEIDA *et al.*, 2012, p.3).

A forma como a tecnologia evoluiu é óbvio que aprendi comunicativos em diversas formas instigando uma aproximação que vai desde a comunicação entre as pessoas com suas diferenças, de acordo com à relação entre conhecimentos e aprendizagens. de formas distintas. A instituição escola precisa acompanhar com bastante atenção essa nova realidade de sociedade que tem por objetivo fornecer informação e conhecimento. A equipe gestora é muito importante nesse processo, sendo assim que se faça necessário assumir sua posição de competência na construção desses diálogos. A equipe gestora precisa perceber o contexto educativo como “um conjunto de circunstâncias relevantes que propiciam ao aluno (re) construir o conhecimento dos quais são elementos inerentes o conteúdo, o professor, sua ação e os objetivos histórico-culturais que constituem “ (ALMEIDA, 2009. p.77).

Vale salientar que esta demonstração entre escola e tecnologia, é preciso que haja mais agregação nos valores no ambiente educacional em toda as esferas. Se a instituição escola não estiver apta para receber todas as informações pode até chegar o ponto chegar ao fim tendo que ser uma competidora em vez de somar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insistente busca de trilhas para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola que busque ter uma visão e a aceitação de todos como também a inclusão destes tem sido uma insistência para equipe gestora e educadores. Disponibilizar as novas tecnologias em melhorias da aprendizagem chegou para eliminar obstáculos e ajudar os indivíduos na formação de novos saberes, o que faz somar as mudanças socioeducativas no ambiente escolar. É bem notável que nesse processo educativo, seja perceptível que o componente curricular atual precisa mudar e aqueles que estão inseridos nesse processo precisam serem capacitados para tal missão.

Em síntese com referência o estudo apresentado foi procurar compreender a relação entre o processo educativo e as novas tecnologias na formação evolutiva da educação do ensino e da aprendi-

zagem na sociedade contemporânea. Ao fazer comparações entre o processo educativo das escolas com as novas tecnologias no diagnóstico, percebido nas respostas deste artigo as escolas ainda precisam pôr em prática o uso das ferramentas de acordo com as tecnologias e plataformas digitais.

Fazendo comparações do papel que o professor exercia antes, antes e depois do desenvolvimento tecnológico, observou-se que como mentor de aprendizagem embasado por meio de tecnologias, o professor deve agregar a sua prática metodológica como uma experiência de vida profissional as mudanças proporcionais deste mundo moderno.

Aconselha-se a equipe gestora de instituições escolares, professores e aos pesquisadores que cada dia mais se aprofundem nas capacitações e pesquisas para novos conhecimentos, pautados no ensino-aprendizagem para que sejam mentores capacitados, capazes de formar e informar os educandos nessa nova onda tecnológica, proporcionando uma melhor didática nas plataformas digitais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA *et al.* **Os usos das tecnologias móveis na escola:** uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. **Em aberto, Brasília**, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

_____; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

BALADELI et al. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, Curitiba. Editora UFPR, n. 45, p. 155-165, jul. – set. 2012.

BORTOLINE et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informações e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

CORDEIRO, L. Z.; GOMES, E. Estudo sobre o uso e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação na educação Latino-Americana: ensaio sobre um percurso de investigação. **Uberaba**, v. 5, n. 1, p. 15-29, jan. – jun. 2012.

FRANÇA, G. Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da educação a distância. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 14, n. 1, p. 55-65, jan. – abr. 2009.

FRANÇA, T. B. A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação. **Armário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 8, 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 159-174, 2011. UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores – Marco Político. 2009.

WEINERT et al. O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011. ZENORINIE *et al.* Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, maio – ago. 2011.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul. – set. 2010.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO DIGITAL: DESAFIOS ÉTICOS E PEDAGÓGICOS

Paulo Ricardo da Silva Pereira¹

Resumo:

A crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) na educação apresenta inúmeras oportunidades para personalizar e potencializar metodologias ativas, mas também levanta desafios éticos e pedagógicos significativos. Este artigo investiga as barreiras éticas e pedagógicas no uso da IA para personalizar experiências de aprendizagem ativa, buscando propor reflexões práticas e críticas sobre sua aplicação. Baseado em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Paulo Freire, Seymour Papert, Neil Selwyn e Klaus Schwab, o estudo identifica desafios como a privacidade de dados, a equidade no acesso às tecnologias, e os riscos de dependência tecnológica. Ademais, aborda o impacto da IA na formação docente e no equilíbrio entre automação e humanização da educação. Os resultados apontam para a necessidade de diretrizes éticas claras e de uma formação docente focada no uso crítico e reflexivo da IA. Conclui-se que a integração ética da IA em metodologias ativas requer uma abordagem que priorize o desenvolvimento humano, a inclusão e o respeito às diversidades educacionais, contribuindo para uma educação digital mais equitativa e significativa.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Metodologias Ativas; Ética na Educação; Educação Digital.

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias digitais na educação tem sido apontada como um dos principais desafios e oportunidades da contemporaneidade, especialmente com o advento da Inteligência Artificial (IA).

¹ Estudante de Doutorado em Ciências da Educação pela Uninter Christian of American LLC – UCA University. Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Especialista em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi. E-mail: ricpeduc@gmail.com

Essa tecnologia emergente possui o potencial de transformar práticas pedagógicas ao personalizar processos de ensino e aprendizagem. Segundo Freires (2024, p. 4) “Compreender os padrões de desempenho e as preferências individuais permite que educadores e sistemas de IA adaptem o ensino de forma mais eficaz, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.”. Contudo, o uso da IA também traz implicações éticas e pedagógicas que requerem atenção crítica, sobretudo no que tange à privacidade, à equidade e ao preparo docente.

No contexto das metodologias ativas, a IA oferece ferramentas que podem adaptar o ensino às características individuais dos alunos, promovendo maior engajamento e autonomia. Essa abordagem dialoga com o pensamento de Freire (2020), para quem a educação oferece as ferramentas para que cada um construa sua própria história, livre e autonomamente. No entanto, há preocupações sobre a maneira como essas ferramentas podem reforçar desigualdades preexistentes ou comprometer valores educacionais fundamentais. Como Selwyn (2016, p. 72) alerta, “as tecnologias educacionais frequentemente refletem as desigualdades do mundo em que são criadas”.

Este artigo, inserido na linha de pesquisa “Educação: Desenvolvimento de Habilidades e Aprendizagem”, investiga as barreiras éticas e pedagógicas relacionadas ao uso de IA para personalizar metodologias ativas. A problemática central pode ser assim definida: Quais barreiras éticas e pedagógicas surgem no uso da IA para personalizar experiências de aprendizagem ativa, e como superá-las para garantir uma educação equitativa e significativa?

Tal questão se justifica pela necessidade de equilibrar inovação tecnológica com os valores humanizadores e inclusivos da educação, conforme reforçado por Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 11), ao afirmarem que “transformações significativas no modelo de ensino-aprendizagem do analógico para o digital, fazendo jus às inovações tecnológicas do século atual”. Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal identificar e discutir essas barreiras, propondo reflexões éticas e práticas para sua superação.

Para alcançar esse objetivo, o artigo está estruturado em seis seções. Após esta introdução, os eixos temáticos apresentam os principais referenciais teóricos que sustentam a análise, abordando contribuições de autores como Freires, Ferrarini, Saheb e Torres, Unesco e Schwab, Freire, entre outros. Na sequência, a seção de metodologias

descreve os procedimentos adotados, baseados em revisão bibliográfica crítica. A seção de resultados apresenta os desafios éticos e pedagógicos identificados, bem como propostas para enfrentá-los. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam direções para futuras pesquisas.

Busca-se, assim, contribuir para o campo da educação digital ao propor diretrizes que permitam uma integração ética e inclusiva da IA em metodologias ativas, promovendo um equilíbrio entre inovação tecnológica e humanização no processo educacional.

ÉTICA NA EDUCAÇÃO DIGITAL

A crescente inserção de tecnologias digitais e mídias sociais no contexto educacional exige uma reflexão aprofundada sobre as implicações éticas que permeiam essas práticas. Estabelecer uma ética digital robusta é fundamental para capacitar discentes e docentes a pensarem criticamente, agirem com responsabilidade e manterem o bem-estar mental em um ambiente cada vez mais virtual. Conforme destacado por Paulo Freire (2021), a educação pode ser um instrumento tanto de libertação quanto de opressão, dependendo de como é conduzida. Assim, a responsabilidade de promover práticas pedagógicas éticas recai sobre os educadores, que devem deliberar sobre o impacto de suas escolhas na autonomia e na formação crítica dos estudantes.

Uma das preocupações centrais nesse contexto é a desigualdade digital, que ameaça ampliar as disparidades educacionais e sociais. A inteligência artificial (IA), apesar de seu potencial transformador, pode intensificar essas desigualdades se não for utilizada de forma ética e inclusiva. É crucial, portanto, abordar as cinco dimensões da desigualdade digital – acesso, conteúdo, criação, qualificação docente e pesquisa – para garantir que a IA contribua para a redução de barreiras, promovendo equidade no acesso e no uso das. Nesse cenário, educadores devem proporcionar espaços de aprendizagem que estimulem o pensamento ético dos estudantes, permitindo-lhes refletir criticamente sobre o impacto de suas ações e decisões tecnológicas.

O professor desempenha um papel central ao construir um ambiente educacional que fomente o exercício da liberdade e da ética, visto que a técnica tem um caráter transformador que ressignifica

as relações entre sujeitos e o mundo. Cabe ao educador oportunizar experiências que ampliem a liberdade dos estudantes, promovendo a interação ética com as tecnologias. A abordagem proposta por Jobim (2003), ao integrar ferramentas digitais e incentivar a reflexão crítica dos alunos sobre conceitos filosóficos, demonstrou a relevância de uma prática pedagógica que equilibre liberdade e responsabilidade no uso das tecnologias.

Além disso, a dimensão ética da educação digital requer que o ensino transcenda a mera instrumentalização das tecnologias e promova uma integração significativa que valorize a construção crítica e criativa do conhecimento. A virtualização, como enfatiza Lévy (1998), proporciona aos sujeitos conectados um espaço para explorar novos horizontes e produzir conhecimento de maneira colaborativa. Nesse sentido, a ética digital implica desenvolver nos estudantes a habilidade de navegar por esse espaço virtual com autonomia, consciência crítica e sensibilidade para os impactos sociais e culturais de suas ações.

A transversalidade da ética em diferentes disciplinas pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos. Ao discutir questões éticas no ensino, os estudantes são levados a refletir sobre as relações entre liberdade, responsabilidade e justiça, ampliando sua capacidade de agir com autonomia em um mundo marcado por transformações tecnológicas. Essa abordagem alinha-se às ideias de Freire (2021), que propõe uma educação dialógica e crítica como caminho para a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades estruturais.

Portanto, a ética na educação digital exige um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a equidade e a inclusão. Educadores têm o desafio de atuar como mediadores, oferecendo contextos de aprendizagem que estimulem a liberdade e a consciência ética dos estudantes. Somente assim será possível transformar as tecnologias digitais em aliadas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a educação promova o desenvolvimento integral dos sujeitos em sua relação com o mundo.

IA E PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem personalizada tem raízes que remontam a centenas de anos, inicialmente manifestadas em formas como aprendizagem e mentoria. Esses métodos tradicionais estabeleceram as bases para a atenção individualizada e instrução sob medida que definem a aprendizagem personalizada hoje. Para Shemshack e Spector (2020), a aprendizagem personalizada remota a ideia de uma instrução personalizada que considera as necessidades e objetivos individuais. Para os autores, a aprendizagem personalizada pode ser uma abordagem eficiente que pode aumentar a motivação, o engajamento e a compreensão

Historicamente, a evolução da aprendizagem personalizada foi influenciada por várias filosofias e práticas educacionais. Os primeiros modelos de aprendizagem personalizada dependiam do ensino individual e de planos de aprendizagem personalizados. À medida que as tecnologias educacionais amadureciam ao longo do final do século XX, a aprendizagem personalizada começou a incorporar sistemas de tutoria inteligentes, que utilizavam métodos baseados em computador para oferecer instruções individualizadas. Ao entrar no século 21, o advento da big data e da análise de aprendizagem revolucionou ainda mais as abordagens de aprendizagem personalizadas. Essas tecnologias permitiram que os educadores monitorassem o desempenho dos alunos e adaptassem estratégias de instrução para atender às necessidades individuais dos alunos, aumentando assim o engajamento, a motivação e a compreensão.

A ascensão da inteligência artificial (IA) também desempenhou um papel fundamental nessa evolução, facilitando o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem adaptáveis que adaptam as experiências educacionais aos pontos fortes e fracos de cada aluno.

A progressão histórica da aprendizagem personalizada ilustra uma mudança de uma abordagem padronizada para uma estrutura mais individualizada, reconhecendo a complexidade da aprendizagem como uma atividade auto-organizada influenciada por experiências anteriores e interações sociais.

À medida em que os sistemas educacionais continuam a adotar a tecnologia e Inteligência Artificial (IA) o potencial da aprendizagem personalizada para transformar as práticas educacionais continua

significativo, abrindo caminho para inovações futuras. Para Freires (2024, p. 6) “ao permitir que os sistemas de IA ajustem o ritmo de aprendizado com base no desempenho individual do aluno, essa abordagem pode melhorar significativamente a eficácia do ensino, garantindo que cada aluno receba a quantidade certa de desafio e suporte.

A Inteligência Artificial (IA) emerge como uma força transformadora na aprendizagem personalizada, alterando fundamentalmente como as experiências educacionais são projetadas e entregues. No quadro a seguir, podemos explorar várias aplicações da IA que facilitam caminhos de aprendizagem personalizados adaptados às necessidades, habilidades e preferências individuais, bem como identificar benefícios que essas aplicações podem promover.

Quadro 1: Aplicações da IA na aprendizagem personalizada

Categorias de Aplicação	Aplicações	Benefícios
Estratégias de Aprendizagem	Utilização de análise de dados para rastrear o progresso dos alunos e ajustar automaticamente o conteúdo ao estilo de aprendizado individual.	Adaptação em tempo real do nível de dificuldade, ritmo e tipo de conteúdo, promovendo maior engajamento e eficácia no aprendizado.
Caminhos de Aprendizagem	Implementação de Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS) para criar trajetórias de aprendizado personalizadas baseadas nos históricos, objetivos e limitações dos alunos.	Progresso no próprio ritmo, com suporte personalizado, aumentando a eficiência do aprendizado e a satisfação dos alunos.
Materiais didáticos	Criação de plataformas adaptáveis que avaliam as necessidades individuais e recomendam recursos, como conteúdos interativos e avaliações específicas.	Melhora da experiência educacional com materiais que atendem diretamente aos pontos fortes e fracos de cada aluno.
Ambientes de Aprendizagem	Integração de IA em ambientes educacionais inteligentes, incluindo o uso de IA Generativa para feedback instantâneo e experiências colaborativas.	Proporciona suporte contextual, recursos personalizados e interações mais dinâmicas, promovendo autonomia e colaboração entre os alunos.

Fonte: Produção autoral, (2024).

É certo que tudo isso pode trazer benefícios e bons resultados para a aprendizagem dos estudantes. Ao adaptar experiências educacionais para atender às necessidades individuais, a IA ajuda os alunos a entender e reter melhor as informações, levando a um melhor desempenho acadêmico. Porém, ao passo que favorece, a integração da inteligência artificial (IA) no aprendizado personalizado pode apresentar uma infinidade de desafios e limitações que exigem consideração cuidadosas. É sobre assunto que trataremos melhor no tópico a seguir.

IMPACTOS PEDAGÓGICOS E RISCOS ÉTICOS DA IA

A integração da Inteligência Artificial (IA) na educação digital traz inúmeras oportunidades, mas também levanta questões éticas cruciais que não podem ser ignoradas. Entre essas questões, destacam-se as preocupações relacionadas à privacidade e à proteção de dados. Com a coleta e análise de grandes volumes de informações dos alunos, a possibilidade de uso indevido dessas informações por terceiros torna-se uma ameaça real. Segundo estudos, sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) podem expor dados pessoais sensíveis, como nomes e endereços de e-mail, sem o devido consentimento, gerando desconfi  a entre os usuários (Santos, 2021; Martins, 2023). Por isso, estratégias que enfatizam transparência, anonimiza  o de dados e segurança cibernética são fundamentais para proteger tanto os estudantes quanto as institui  es educacionais.

Outro desafio significativo na aplica  o da IA no ensino    o risco da dependência excessiva dessas tecnologias, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. A utiliza  o recorrente de sistemas automatizados para resolu  o de problemas pode desestimular o pensamento crítico e a criatividade, essenciais no processo educacional. De acordo com Silva e Oliveira (2020), enquanto a IA promove personaliza  o e flexibilidade, ela também pode incentivar uma complacência que prejudica o aprendizado independente. Por isso,    essencial equilibrar o uso da IA com práticas pedagógicas que estimulem a autonomia dos estudantes.

Além disso, a transparência nos processos e decisões baseados em IA    outro ponto de aten  o. A opacidade dos algoritmos, muitas vezes conhecida como “caixa-preta”, pode dificultar a compreensão e a confiança dos usuários nesses sistemas (Lima, 2019). Essa falta de clareza pode gerar inequidades nos resultados educacionais, especialmente quando a IA não    projetada para atender às necessidades de grupos diversos. Promover algoritmos transparentes e acessíveis   , portanto, uma prioridade para garantir que a IA atenda a todos os alunos de forma justa e equitativa (Santos, 2021).

Embora a IA tenha o potencial de revolucionar o ensino ao criar experiências interativas e colaborativas, sua implementa  o eficaz exige aten  o às desigualdades sociais e econômicas. Lima (2019) ressalta que plataformas de IA podem facilitar o aprendizado colabo-

rativo, mas Martins (2023) aponta que barreiras de infraestrutura e acesso podem limitar seu alcance. É necessário investir em políticas públicas inclusivas que assegurem a equidade no acesso às tecnologias educacionais, garantindo que nenhum aluno seja excluído por razões socioeconômicas.

As questões éticas também se refletem no impacto da IA sobre a inclusão educacional. Embora Silva e Oliveira (2020) reconheçam que a personalização oferecida pela IA pode atender a diferentes estilos de aprendizagem, é fundamental que essas tecnologias sejam projetadas de forma inclusiva, evitando a perpetuação de vieses que já existem na sociedade. Para tanto, a construção de sistemas educacionais que considerem a diversidade cultural e social dos alunos deve ser um elemento central no desenvolvimento de ferramentas baseadas em IA.

O uso responsável e reflexivo da IA na educação requer não apenas avanços tecnológicos, mas também um olhar reflexivo sobre seus impactos éticos e sociais. Integrar de forma eficaz a IA no ensino deve equilibrar inovação com princípios éticos claros, promovendo um aprendizado mais dinâmico e acessível para todos. Assim, ao abordar os desafios e potencialidades de maneira estratégica e responsável, a IA pode se consolidar como um elemento essencial para transformar a educação no século XXI, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza uma abordagem de revisão bibliográfica crítica e exploratória, com o objetivo de investigar as aplicações da Inteligência Artificial (IA) na educação, enfatizando os desafios éticos e pedagógicos associados a essa integração. A revisão busca consolidar perspectivas teóricas e práticas que possam fundamentar proposições para a adoção ética e eficaz da IA no contexto educacional.

A escolha pela revisão bibliográfica crítica e exploratória justifica-se pela necessidade de compreender o estado atual das discussões sobre IA na educação, identificar lacunas existentes e propor soluções práticas. Esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada de

diferentes dimensões do tema, incluindo questões éticas, pedagógicas e tecnológicas, com base em fontes secundárias de alta relevância.

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados a partir de diferentes fontes, incluindo artigos acadêmicos, livros teóricos e estudos que discutem o impacto da IA no aprendizado e no planejamento educacional. Essas fontes foram selecionadas devido à sua relevância na discussão contemporânea sobre IA e educação.

A coleta de dados foi realizada por meio da identificação sistemática de literatura em bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando palavras-chave como “Inteligência Artificial na educação”, “ética em IA” e “personalização do aprendizado”. Paralelamente, foram analisados relatórios e guidelines que abordam a aplicação ética da IA.

Para a análise, adotou-se um enfoque crítico que visou identificar lacunas éticas e pedagógicas relacionadas à implementação da IA na educação. O processo envolveu três etapas principais: (1) Ética na Educação Digital; (2) IA e Personalização da Aprendizagem; e (3) Impactos Pedagógicos e Riscos Éticos da IA.

Durante a análise, buscou-se identificar lacunas éticas, como questões de privacidade, vies algorítmico e exclusão digital, bem como limitações pedagógicas, incluindo dependência excessiva da tecnologia e impacto na autonomia dos alunos. Essas lacunas foram analisadas à luz dos estudos de caso e das diretrizes éticas existentes, permitindo uma compreensão mais ampla dos desafios que a integração da IA impõe ao ambiente educacional.

Com base nos dados coletados e analisados, foram sintetizadas proposições para práticas educacionais éticas e inclusivas. Essas proposições incluem a adoção de políticas institucionais voltadas à transparência algorítmica, ao uso responsável dos dados dos alunos e à promoção de equidade no acesso às tecnologias educacionais. Essas recomendações buscam não apenas minimizar os riscos associados à IA, mas também explorar seu potencial transformador para enriquecer a experiência educacional de forma ética e sustentável.

Essa metodologia possibilitou uma compreensão aprofundada do tema, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias que alinhem inovação tecnológica e princípios éticos, promovendo o uso responsável da IA na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados revelou barreiras éticas e pedagógicas significativas na implementação da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional. No campo ético, destacou-se a preocupação com a privacidade e uso de dados dos alunos, especialmente em relação à coleta, armazenamento e possíveis usos indevidos dessas informações. A opacidade dos algoritmos, muitas vezes chamada de “caixa-preta”, também foi identificada como um desafio, uma vez que dificulta a transparência e a responsabilidade nas decisões automatizadas. Além disso, os algoritmos de IA podem reproduzir desigualdades existentes, reforçando vieses sistêmicos e prejudicando grupos vulneráveis.

No aspecto pedagógico, a falta de preparo docente para integrar a IA ao ensino foi apontada como uma barreira crucial. Muitos professores relatam dificuldades em compreender os processos e possibilidades da IA, o que limita seu uso eficiente e ético. Outro ponto discutido é o risco de despersonalização em experiências educativas excessivamente automatizadas, que podem enfraquecer a interação humana e a personalização significativa do aprendizado. Isso evidencia que sem um equilíbrio, há risco de a tecnologia substituir, em vez de complementar, as práticas pedagógicas tradicionais.

Diante desses desafios, foram propostas soluções que priorizam uma abordagem ética e humanizada da IA na educação. Entre as recomendações, destaca-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas éticas, com ênfase na transparência dos algoritmos e no uso responsável dos dados. Além disso, o design instrucional humanizado foi indicado como uma estratégia central para aliar inovação tecnológica e valores educacionais. Essa abordagem busca integrar a IA de maneira que enriqueça metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, promovendo maior engajamento e interação significativa entre alunos e educadores.

Outro ponto central é o investimento em formação docente específica, capacitando educadores para integrar a IA em suas práticas pedagógicas de forma ética e criativa. Isso inclui não apenas treinamentos técnicos, mas também reflexões críticas sobre o impacto social e educacional das tecnologias. Dessa forma, é possível explorar o potencial da IA para personalizar o ensino e enriquecer experiências

educacionais, ao mesmo tempo em que se respeitam os valores e as necessidades dos diversos contextos educacionais.

Esses resultados indicam que, embora a IA ofereça oportunidades significativas para transformar a educação, sua implementação requer cuidado e responsabilidade. Políticas educacionais inclusivas e frameworks éticos podem garantir que a tecnologia seja utilizada como um meio para melhorar a equidade e a qualidade da educação, e não como uma barreira adicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa reforçam a importância de abordar com seriedade as barreiras éticas e pedagógicas associadas à integração da Inteligência Artificial (IA) na educação. A análise revelou que questões como privacidade, vieses algorítmicos e falta de preparo docente são desafios centrais que precisam ser superados para que a IA possa ser utilizada de forma ética e eficaz. Além disso, o risco de despersonalização do aprendizado destaca a necessidade de equilibrar o uso de tecnologias com práticas pedagógicas humanizadas.

A IA apresenta um potencial transformador para enriquecer metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e personalizada, desde que seja implementada de forma responsável. Essa integração exige não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica, mas também o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, capazes de promover um ambiente de aprendizagem mais justo e acessível para todos os alunos.

É fundamental que futuros estudos explorem a criação de frameworks éticos específicos para a aplicação de IA na educação, alinhados a valores como transparência, equidade e inclusão. Além disso, a formação docente deve ser ampliada, focando na capacitação técnica e na reflexão crítica sobre o uso pedagógico da IA.

Ao considerar os desafios e possibilidades apresentados pela IA, conclui-se que a tecnologia, quando utilizada de forma ética e estratégica, pode se tornar uma aliada poderosa na transformação do ensino. Contudo, essa transformação deve estar alinhada aos princípios de equidade, respeito à diversidade e promoção de um aprendizado significativo. Dessa forma, a integração da IA pode contribuir para

um futuro educacional que valorize tanto a inovação quanto os valores humanos fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRARINI, Rosieli, SAHEB, Daniele, TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**., Natal. vl 57, n 52. Páginas 1-30, jun, 2019.

FREIRES, Kevin Cristian Paulino. O Impacto do uso da Inteligência Artificial nos Processos de Ensino e Aprendizagem. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 9, 2024. ISSN: 2965-6672.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JOBIM, Andrews. **Proposta de ensino de filosofia hipermediático**: da teoria à prática. 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

LIMA, M., & ALMEIDA, R. Inteligência Artificial e Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. **International Journal of Educational Technology**, vol. 10, n. 4, páginas 78-91, 2019.

MARTINS, A. Equidade e Acesso na Era da Inteligência Artificial na Educação. **Educational Policy Studies**, vol. 28, n. 1, páginas 45-61, 2023.

SHEMSHACK, A., SPECTOR, JM. Uma revisão sistemática da literatura de termos de aprendizagem personalizada. **Smart Learn. Environ.** 7 , 33, 2020.

SANTOS, L. Integração Estratégica da IA no Planejamento Curricular. **Educational Strategy Journal**, vol. 19, n. 3, páginas 85-98, 2021.

SILVA, J., & OLIVEIRA, A. Flexibilidade e Responsividade em Métodos de Ensino Potencializados por IA. **Journal of Educational Innovations**, vol 11, n. 2, páginas 90-105, 2020.

INTERCONECTIVIDADE E LOCAL DE FALA: DOIS PARADOXOS DO SÉCULO XXI

Verônica Daniel Kobs¹

Resumo:

Este trabalho analisa as questões da individualidade e da alteridade com base no conceito de local de fala e nos recursos disponibilizados pela Internet. Em tese, o local de fala deveria garantir voz e protagonismo para grupos que foram silenciados e tiveram suas histórias construídas pelos detentores do poder. Do mesmo modo, a Internet deveria conectar pessoas, ultrapassando as fronteiras de tempo e espaço. No entanto, em ambos os casos, esses propósitos são frequentemente desvirtuados, dando lugar à falta de diálogo, à censura e ao isolamento, alterando de maneira significativa as relações interpessoais e a sociedade como um todo. Para aprofundar essa discussão, serão usados os pressupostos de Zygmunt Bauman, Sandra Pesavento, Cezar Tridapalli, entre outros. Cruzando as geografias dos espaços físicos e do ciberespaço, objetiva-se demonstrar as influências das relações *on-line*, impessoais e narcisistas, na reconfiguração das cidades e das experiências coletivas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Local de fala; Relações interpessoais; Individualismo.

INTRODUÇÃO

Vivemos a era dos deslocamentos. Na verdade, no mundo físico, eles nunca cessaram. A diferença é que hoje a Internet contribui para que a telepresença ultrapasse as barreiras geográficas, anulando distâncias e favorecendo as conexões. Simultaneamente, nas migrações, muitas pessoas deixam sua terra natal e partem em busca de uma vida nova, em outra cidade, ou em um país estrangeiro. Porém, apesar da recorrência necessária das diásporas, os muros voltaram a ser construídos, interrompendo percursos e confluências. Se, para alguns, um

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Coordenadora e professora do Mestrado e Doutorado em Teoria Literária da UNIANDRADE. Professora visitante da FUST University. E-mail: veronica.kobs@uniandrade.edu.br

muro garante segurança, conforto e tranquilidade, para outros ele se relaciona a ações negativas, obstruindo o diálogo, a convivência, a interculturalidade, o compartilhamento, a diversidade e a solidariedade.

Nesse contexto intramuros, a cidade, em vez de ser vista como aliada, é considerada uma ameaça, porque, embora tenha sido “construída originalmente em nome da segurança, para proteger de invasores mal intencionados os que moram intramuros, tornou-se em nossa época ‘associada mais com o perigo do que com a segurança’” (Bauman, 1999, p. 55, grifo no original). Metonimicamente, a cidade representa os outros e a nós mesmos. Contudo, como sintetiza Bauman: “O indivíduo é o pior inimigo do cidadão” (Bauman, 2001, p. 45).

Adensando essa problemática, o conceito recente de local de fala veio garantir uma expressividade sem intermediários, em alto e bom som, aos grupos que antes eram oprimidos e silenciados. Entretanto, alguns posicionamentos mais arraigados dão uma conotação negativa ao local de fala, ao recusarem opiniões que não se baseiam na experiência estrita. Por conta disso, muitos discursos têm sido considerados ilegítimos, ainda que sejam solidários às minorias. Nesse novo cenário social, há quem julgue uma heresia o fato de falar ou escrever sobre algo que não foi vivenciado.

A fim de aprofundarmos esse assunto, usaremos a associação entre tecnologias digitais, local de fala e individualismo, para demonstrar de que forma a construção de muros físicos e virtuais influencia as questões concernentes à sociedade, às identidades e à alteridade. Como referenciais teóricos, serão utilizados os pressupostos de Zygmunt Bauman, Sandra Pesavento, Cezar Tridapalli, entre outros pensadores, estabelecendo algumas conexões entre as áreas dos Estudos Culturais, das Letras e das Artes.

Diante disso, este trabalho oferece uma perspectiva crítica sobre a predominância das tecnologias digitais e do universo *on-line*, neste século, chamando atenção para problemas que já podem ser percebidos, em nossa experiência diária, mas que ainda precisam ser aprofundados e divulgados. Trata-se de informar para conscientizar, na expectativa de que a reflexão torne-se a companheira constante do uso das novas mídias na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, relaciona exemplos da experiência cotidiana com argumentos que comprovam o isolamento e o individualismo em um cenário dominado pela diversidade e pela confluência, tanto no mundo físico como no ciberespaço. Nesse sentido, adota-se um viés comparativo que pretende demonstrar estreita sintonia entre os efeitos das tecnologias digitais, com destaque à Internet, e o desvirtuamento do conceito de local de fala.

Em plena globalização, o paradoxo se instala quando determinados posicionamentos restringem o diálogo e a troca de ideias. Aliado a isso, as muralhas físicas se proliferam. Temos as duas Coreias, o muro redivivo da Irlanda e as icônicas cisões entre Cisjordânia e Israel, EUA e México, Grécia e Turquia, Espanha e Marrocos... Nesse sentido, o fenômeno reforçou a individualidade e, por meio da tecnologia digital, tornou as pessoas ainda mais reclusas, privilegiando o ambiente privado e a solidão. Essa característica está intrinsecamente ligada ao universo virtual, afinal, as interfaces digitais anularam a necessidade do contato físico e alteraram significativamente as relações interpessoais.

As telas do computador e do *smartphone* garantem a proximidade virtual, que, diferentemente da proximidade física, face a face, pode ser mais facilmente controlada e administrada. Qualquer tipo de conflito que se estabelece no ciberespaço não exige diálogo, negociações ou pedido de desculpas. Basta apertar um botão, e o outro desaparece (junto com todos os problemas). Abstraímos, apenas com um clique, a alteridade e a sociedade à nossa volta. O que sobra é nosso *ego*, autocentrado e ensimesmado. Sendo assim, não é demais afirmar que as telas de hoje são novos tipos de muros — transparentes quando queremos, mas quase sempre opacos e intransponíveis.

Longe de incentivar os deslocamentos físicos e as migrações reais, o mundo digital garante a mobilidade e o apagamento das fronteiras somente na Grande Rede, que oferece um mundo alternativo e ideal, como se fosse o universo paralelo ou a **terra dois**, das atuais séries de super-heróis. A arte imita a vida e, por isso, não são raras as histórias que dividem os personagens, colocando-os em lados opostos de um muro. Em boa parte das produções de cinema e de *streaming*, o muro segrega e aprisiona, como é o caso de *Colony* (EUA, 2016),

Guerra mundial Z (EUA, 2013), *Meu namorado é um zumbi* (EUA, 2013), *Divergente* (EUA, 2014), *Maze Runner* (EUA, 2014), *The rain* (DK, 2018), *Zoo* (EUA, 2015), entre outras.

Além dos muros físicos, e visíveis, há aqueles imateriais, que são sentidos mesmo sem serem vistos. Em *Once upon a time* (EUA, 2011), por exemplo, o muro não é visível, mas todos que tentam passar de certo ponto são impedidos de continuar, como se naquele local houvesse uma força sobrenatural, controlando o acesso. Esse mesmo fenômeno aparece em outras séries, tais como: *Under the dome* (EUA, 2013), *Wayward Pines* (EUA, 2015), *Glitch* (AUS, 2015), *Wynonna Earp* (EUA; CA, 2016) e até na temporada final da saga *Supernatural* (EUA, 2019), quando, usando magia, os irmãos Winchester fazem um muro energizado, para impedir que os espíritos do mal, liberados por Deus, entrem no território dos vivos. Os muros também aparecem na nova versão de *Eu sou a lenda* (EUA, 2008), protagonizado por Will Smith. O personagem principal relata um encontro com mortos-vivos e constata: “[...] comportamento humano típico completamente ausente” (EU SOU A LENDA, 2008). Essa relação, entre muros, demonstrando isolamento, solidão e ausência de humanidade, não é mera coincidência. Com a tecnologia, não só as relações sociais mas também o conceito de comportamento humano foram reconfigurados. Quando o sujeito não responde mecanicamente aos estímulos e às questões **pessoais**, usa a máquina para conseguir manter o isolamento e o distanciamento físico, tentando se convencer de que tem mobilidade total, em um mundo sem fronteiras.

Contudo, essas qualidades aplicam-se apenas ao universo *on-line*, enfatizando que a tecnologia finalmente propiciou a criação de um espaço paralelo, com cópias imperfeitas e incompletas, parcialmente próximas, mais ou menos visíveis, porque dão mais valor ao ego e à individualidade. Com Internet, câmeras e microfones, todos têm a transparência, a voz e a visibilidade nas mãos, mas, nas videoconferências, a maioria das pessoas prefere ficar invisível e em silêncio. Sendo assim, nas conversas com amigos, familiares, nas aulas ou nas reuniões *on-line*, o afastamento e a falta de contato consolidam-se como escolhas, e não necessidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dia após dia, em nosso cotidiano, os muros se multiplicam. Eles também estão nos clubes, nos *shoppings*, nos condomínios, nas ruas fechadas, nos *resorts* e até nos parques temáticos. Na tecnologia, as comunidades das redes sociais representam muros metafóricos. No mundo físico, todos esses espaços são construídos na tentativa de oferecer “o que nenhuma ‘realidade real’ externa pode dar: o equilíbrio quase perfeito entre liberdade e segurança” (Bauman, 2001, p. 116, grifo no original). Como bolhas, em meio à malha urbana, marcada pelo caos e pela diferença, eles artificializam um espaço ideal de convivência, com “pouca ou nenhuma relação com o ritmo e o teor da vida diária que flui ‘fora dos portões’” (Bauman, 2001, p. 115, grifo no original). Portanto, esses círculos de convivência restrita acentuam a utopia, desabilitando a capacidade das pessoas para o enfrentamento de situações que envolvem assimetrias, riscos e dificuldades em geral.

Conforme Sandra Pesavento, “a cidade é objeto de múltiplos discursos e olhares que não se hierarquizam, mas que se justapõem, compõem ou se contradizem, sem, por isso, serem uns mais verdadeiros ou importantes que os outros” (Pesavento, 1999, p. 9). Nessa linha de pensamento, a criação de espaços especiais e assépticos, que oferecem uma zona confortável, livre de ameaças e perigos, funciona como um instrumento de alienação, inconsciente, de início, mas que depois se torna uma ação deliberada — pelo isolamento, pela irrerealidade, mas contra a convivência não programada, e naturalmente imposta pelo espaço urbano. Além disso, esses paraísos artificiais têm acesso restrito, definido pela classe social e pelo poder aquisitivo. Esses redutos são destinados aos “cidadãos consumidores, sem vestígios de pobreza e deterioração” (Pintaudi; Frugoli Júnior, 1992, p. 77).

Coerente com essa ideia de cisão e restrição, o conceito de local de fala gera polêmica, já que alguns de seus defensores pregam o silêncio e a ausência do diálogo, em um processo de escuta passiva. Nessa perspectiva, a alteridade e empatia são completamente anuladas, como explica o autor Mia Couto, ao tratar da escrita literária, em entrevista a Mirella Nascimento:

[...] se for interrogada desse ponto de vista de lugar de fala, ela [a escrita] morre. Eu só escrevo porque eu viajo para outros. Eu sou

mulher, eu sou criança, eu sou velho, eu sou outros quando escrevo. Se eu só posso escrever naquela competência do meu lugar de fala como compete, eu só falo sobre mim. (Nascimento, 2019)

Essa afirmação faz todo o sentido, quando pensamos no processo de criação literária, com mundos ficcionais, habitados por personagens diferentes entre si, cada um com seu perfil, sua linguagem e personalidade. Corroborando a visão do escritor moçambicano, Cezar Tridapalli faz o seguinte apontamento:

O espaço da alteridade, a riqueza da ficção que permite viver o que Ferreira Gullar afirmou — “a arte existe porque a vida não basta” —, a experimentação de, sendo um, ser outro, caracteriza de forma contundente a narrativa literária. [...]. É trabalho da literatura reivindicar o direito de tomar a voz do outro, não para reproduzi-la de maneira superficial e preconceituosa, e sim para colocá-la em sua complexidade na dinâmica das relações humanas. (Tridapalli, 2019, p. 59, grifo no original)

Com base nas reflexões apresentadas, constata-se a necessidade de derrubar os muros, sejam eles físicos ou virtuais, para que a Internet e o local de fala sejam usados com o propósito da conexão para o debate e para as trocas. O intuito deve ser a celebração da diversidade para que a convivência realce as diferenças e promova um ambiente sem hostilidade, marcado pela tolerância e pelo respeito.

DISCUSSÃO

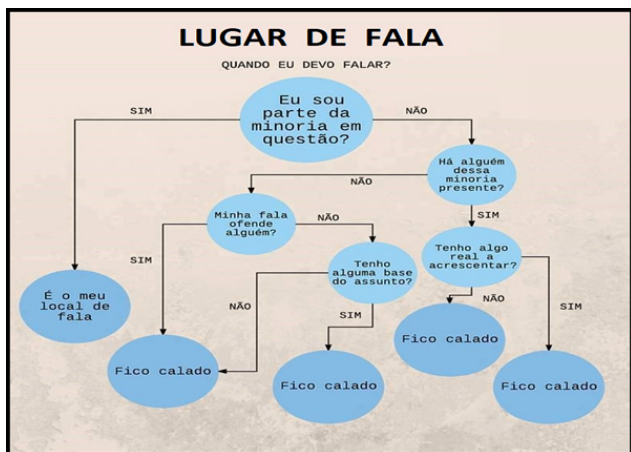
Na segunda década do século XX, a construção de muros voltou a gerar polêmica. Em 2017, o jornal *El País* noticiava: “Depois da queda do Muro de Berlim, restavam apenas 11 deles no mundo. Atualmente, a cifra subiu para 70” (El País, 2020). Dois meses depois, a *Folha de S. Paulo* reafirmava: “Das 17 barreiras físicas existentes em 2001, passamos para 70 hoje” (Maisonave; Almeida, 2017). Es-

ses números desmascaram o pretense efeito de globalidade, porque revelam o “blefe da unidade comunal” (Bauman, 2001, p. 221). Levantar muros, infelizmente, é uma ação esperada, tendo em vista o diagnóstico do comportamento e dos relacionamentos humanos, na sociedade atual: “Um impulso violento está sempre em ebulição sob a calma superfície da cooperação pacífica e amigável” (Bauman, 2001, p. 221). Em essência, o medo e a vulnerabilidade estão por trás das minissociedades muradas:

A insegurança [...] concentra-se no medo pela segurança pessoal; que por sua vez aguça ainda mais a figura ambígua e imprevisível do estranho. Estranho na rua, gatuno perto de casa... Alarmes contra assalto, bairros vigiados e patrulhados, condomínios fechados, tudo isso serve ao mesmo propósito: manter os estranhos afastados. (Bauman, 1999, p. 130-131)

Em resumo, o outro passa a ser visto como ameaça, incentivando a intolerância, o preconceito e a exclusão. Do mesmo modo, na escrita literária, o debate acerca do local de fala e da representatividade transforma-se em uma espécie de limitador da criatividade. As histórias ficam restritas às experiências de fato vividas pelos autores. Mas como seria um romance feito a partir dessa premissa? Mulheres escritoras só poderiam criar personagens femininas? E quanto aos outros detalhes, como: classe social, profissão e estado civil das personagens? A rigor, aqueles que defendem o local de fala com mais veemência afirmam que não é possível assumir posturas e perfis estranhos ou desconhecidos (Fig. 01).

Figura 1: Esquema proposto por alguns defensores do local de fala.



Fonte: HG Erik (2024).

Se, na literatura, as regras do esquema acima fossem seguidas à risca, o *status* ficcional da obra seria totalmente comprometido. Além disso, considerando que, nessa questão do local de fala, apenas a experiência justifica a criação de cada personagem, um livro deveria ser publicado por vários autores... Talvez essa seja uma boa oportunidade para muitos *ghost writers* saírem do anonimato e assumirem sua voz, suas experiências e sua escrita. De qualquer modo, sob essa perspectiva, parece claro que o local de fala é um conceito redutor e que anula completamente os exercícios da imaginação, da empatia e da alteridade.

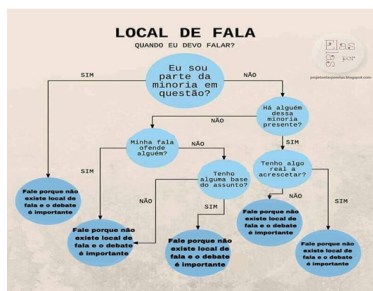
Dessa forma, um paradoxo se estabelece, no momento em que o direito de fala das minorias, antes silenciadas, passa a excluir o diálogo. Vejamos, então, duas opiniões acerca disso. De um lado, salienta-se a diversidade, que “significa muitas vozes — diferentes, dissonantes, contraditórias que sejam — participando dos diálogos” (Caetano, 2019). Do outro, prevalece a ideia de que o local de fala deve relacionar a autoria à vivência:

Nesse diálogo, que também se refere a protagonismo, capacidade de escuta e lugar de fala, façamo-nos as perguntas: Que histórias não são contadas? [...]. De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade? Esse *turning point* nas nossas narrativas relaciona-se com a principal pauta do feminismo negro: o ato de restituir humanidades negadas. (Xavier, 2019)

Corroborando o raciocínio de Giovana Xavier, Linda Alcoff e Eduardo Mendieta mencionam a descolonização, relacionando esse processo ao local de fala como modo de questionar as identidades fixas, muitas vezes estereotipadas. Evidentemente, isso é uma decorrência das relações de poder, desequilibradas pelo silenciamento das minorias, que passam a ser representadas pelos grupos dominantes (Alcoff; Mendieta, 2009, p. 29).

Cezar Tridapalli refere-se a isso, neste trecho contundente e essencial, que resume a problemática do conceito do local de fala, nas artes e na sociedade, hoje: “O termo ‘lugar de fala’ tornou-se fundamental para discutir a posição de minorias afônicas e sem representação, cujos discursos vêm embalados em clichês pasteurizados por grupos hegemônicos” (Tridapalli, 2019, p. 58). Entretanto, retomando a opinião de Caetano, isso não deve negar o direito de expressão àquelas que não tiveram a experiência de fato, mas que, de algum modo participaram dela.

Figura 2: Esquema que propõe o uso do local de fala sem censura e sem novos silenciamentos



Fonte: Letícia Arsênio (2024).

Em outras palavras, o **microfone** deve ser compartilhado por todos, sem que o direito de fala de uns ofusque a palavra do outro. Na afirmação de Giovana Xavier, não apenas a fala é destacada. A autora realça também a capacidade de escuta. Portanto, é preciso, sim, falar, mas, acima de tudo, ouvir o que o outro tem a dizer, para que o diálogo se reacenda, com mais vozes, principalmente com aquelas que antes eram oprimidas e vetadas pela hegemonia.

RESULTADOS

Em se tratando de muros, sem dúvida o mais impressionante deles é a muralha da China. As fontes divergem, mas podemos estabelecer que essa construção começou em torno do ano 200 a.C. e só foi finalizada no século XVI. A preocupação principal era defender os chineses dos invasores, durante as disputas pela rota da seda, o que resultou no monumento que conhecemos hoje e que alcança mais de 8 mil Km de extensão.

Já no final do século XX, reagindo à cisão e ao separatismo, dois fatos devem ser lembrados: a queda do muro de Berlim, em 1989; e o fim do *Apartheid*, em 1991, na África do Sul. Entretanto, nos anos 2000, os muros voltaram a aparecer, consolidando o paradoxo da globalização. Essa palavra, por si só, faz referência a um mundo homogêneo e sem fronteiras. No entanto, a **globalização** de nossa época produziu um efeito contrário. Segundo Bauman, ela “parece ter mais sucesso em aumentar o vigor da inimizade e da luta intercomunal do que em promover a coexistência pacífica das comunidades” (Bauman, 2001, p. 219).

Quanto ao conceito do local de fala, inserido nesse contexto de tensões e disputas, pode-se aventar a hipótese de que os defensores mais rígidos do grito dos silenciados, em detrimento da voz daqueles que não compartilham da mesma experiência, tenham se manifestado dessa forma em resposta à individualidade que já se apresentava, no mundo físico e no virtual. Entretanto, como foi demonstrado na seção anterior deste trabalho, o local de fala, nas artes, reduz a liberdade e a criatividade, afinal, de acordo com os clássicos versos de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente” (Pessoa, 1995, p. 235).

De fato, todo escritor, seja prosador ou poeta, tem esse compromisso com o fingimento e com a verossimilhança, em maior ou menor grau. Essa associação define não apenas seu estilo, mas também sua relação com o público e com a realidade, que sempre serve de referência para a ficção. O exercício da autoria exige que o escritor saia de si mesmo e experimente os prazeres e as angústias do(s) outro(s).

Como resolver então a impossibilidade física e psicológica de um autor estar em vários lugares ao mesmo tempo, ocupando-os a ponto de não reproduzir nem as blandícias nem os preconceitos típicos dos clichês a respeito de alteridades?

Resposta que julgo boa: antes de se colocar em lugar de fala, ou antes de criar sua rede polifônica — emaranhamento de vozes dissonantes —, é fundamental para o autor deslocar-se para um atento lugar de escuta e habitá-lo, permanecendo ali, mesmo quando começar a falar pelos seus outros [...]. (Tri-dapalli, 2019, p. 60)

Nessa sugestão, ainda há um risco e esse depende da posição do leitor, que não deve julgar o trabalho do autor apressadamente, como se a criação literária fosse algo inconsequente, pautado pelo imediatismo. Pelo contrário, é preciso que público e crítica levem em conta o exercício da escuta como prévia, no processo detalhado da escrita e do labor artístico.

Além disso, os especialistas orientam que a polifonia deve ser entendida como elemento essencial à comunicação e à vida em sociedade:

É mais do que urgente pensar sobre lugar de fala e polifonia, pois ambas as expressões têm muito a contribuir com debates contemporâneos. Em termos rápidos e simplificadores: 1) lugar de fala é o respeito e o acolhimento da voz de grupos sociais que tiveram ao longo da História sua linguagem silenciada ou deformada pela linguagem dominante. Ou, mais que acolhimento, trata-se da busca

pela incorporação dessas vozes à dinâmica da heterogeneidade, (que deveria ser) regulada politicamente; 2) polifonia é a multiplicidade de vozes em conflito que falam em uma narrativa ficcional, com personagens marcados fatalmente pelo modo de ver e ler o mundo. (Tridapalli, 2019, p. 59)

O objetivo é derrubar muros e ultrapassar qualquer tipo de barreira, para garantirmos, a um só tempo, a diversidade, a interação e os direitos de expressão, de fala, e de reparação — os quais, sem dúvida, são fundamentais no processo de revisão das identidades, que, periodicamente, devem ser colocadas “sob rasura” (Cf. Derrida, 2002). A evolução depende das incertezas e dos questionamentos, os quais só podem ser alcançados em um ambiente de convivência, diálogo e negociações contantes, em prol do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos exemplos apresentados ao longo deste estudo, foi possível perceber que todos que hoje têm acesso a um computador ou a um *smartphone* podem ver e serem vistos; podem falar e serem ouvidos. Apesar disso, em nome da privacidade e do isolamento, a tela-muro parece se solidificar cada vez mais... Esse novo comportamento é preocupante, porque indica que estamos recusando o contato mais próximo, do tipo olho no olho, que nos lembra de que somos humanos. Negando isso, ficamos cada vez mais perto da máquina, afinal os sistemas operacionais, assistentes virtuais e as IAs generativas comprovam que já não existe muita “diferença discernível entre conversar com ela ou com uma pessoa” (Régis, 2012, p. 113). De fato, esse é um risco que as pessoas assumem, quando permitem que a realidade virtual (RV) seja predominante, dia após dia: “[...] ‘a RV é uma realidade que é aparentemente verdadeira, mas não verdadeiramente verdadeira, [...]’. Ser humano e máquina estão nela tão interligados que a natureza de cada um não é mais discernível” (Santaella, 2003, p. 305, grifo no original).

Há, ainda, muito mais a ser dito, pois “novas tecnologias permitem novos modos de experiência, fazendo repensar o próprio con-

ceito de humano” (Régis, 2012, p. 184). Retomando a relação entre a tecnologia e a nova onda global, constatamos que os avanços e as modernidades que conhecemos e usufruímos hoje surtiram efeito contrário em relação ao que se pretendia, de início, quanto à homogeneidade e à relativização do espaço e das linhas fronteiriças. Entretanto, nós mesmos somos responsáveis por esse paradoxo. Então, vejamos: a telepresença possibilita que o corpo ausente participe “de uma comunicação efetiva” (Santaella, 2003, p. 293); porém, quando alguém decide não acionar câmera nem microfone, enquanto está **participando** de uma live, a presença não se concretiza. Ao contrário, torna-se fluida, etérea, líquida... Afinal: “Não há emoções nem intelecto sem corpo. Não há sujeito nem personagem sem corpo” (Davini, 2007, p. 314). Dessa forma, mais um muro é levantado.

Quanto à questão do local de fala, o processo apresenta-se de modo similar. Cabe a nós repensar essa prática, considerando toda a dinâmica social. Em suma, o protagonismo que é assegurado pelo local de fala passa obrigatoriamente pela retomada de exemplos que enaltecem a alteridade e demonstram que é possível encontrarmos boas representações, apesar de essas terem sido criadas por autores que estão **fora do círculo**:

[...] afirmo que a brilhante Jennifer Egan — para mim, o talento mais promissor da literatura moderna — criou alguns dos personagens masculinos mais interessantes da ficção. Quem leu o soberbo *A Cruel Visita do Tempo* sabe do que estou falando. E o que dizer da *Diadorim*, de Guimarães Rosa? Há personagem feminina mais empoderada e corajosa do que ela, na história da nossa literatura? (Caetano, 2019)

Com esses exemplos, Marcos Caetano posiciona-se contra a obrigatoriedade da legitimação do discurso literário, tendo como base apenas o critério do lugar de fala. Conforme o autor, a exigência de que qualquer enunciação deve ser baseada na experiência do autor, que deve ser protagonista na vida real, privilegia tão somente o isolamento e a exclusão. Essa mesma visão é registrada por Djamila Ribeiro, neste trecho, em que a autora associa o lugar de fala “à legitimação

de um discurso excludente, pois não viabiliza outras formas de ser mulher no mundo” (Ribeiro, 2017, p. 51). Com base nessas ideias, orienta-se que esse conceito deve ser usado para garantir vez e voz a todos que queriam participar de determinado debate. Seguindo o princípio que atualmente ecoa em alguns sites, o lugar de fala é de quem não se cala!

Qualquer sociedade deve mostrar e equilibrar seus plurais. São as diferenças que dão condições ao exercício da empatia, princípio tão em voga em nossa sociedade tecnológica. É bem verdade que o diferente também instaura os conflitos na arena social, nossa nova ágora, seja no mundo físico ou no virtual, mas as negociações resultantes disso nos ajudam a aprimorar as regras de convivência, principalmente no que se refere ao respeito e à tolerância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFF, Linda M.; MENDIETA, Eduardo. (Ed.). **Identities: race, class, gender, and nationality**. Malden: Blackwell Publishing, 2009.

ARSENIO, Letícia. **Local de fala. Quando eu devo falar?** Disponível em: <https://x.com/leticiaarsenio/status/1076282006928011265>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAETANO, Marcos. **Um grande erro chamado “lugar de fala”**. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2019/01/23/um-grande-erro-chamado-lugar-de-fala.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

DAVINI, Silvia. **Voz e palavra**. Música e ato. In: MATOS, Claudia N. de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda T. de. (Orgs.).

Ao novo encontro da palavra cantada. Poesia, música, voz. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 309-326.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

EL PAÍS. **Os muros do mundo**: 21 fronteiras históricas. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/27/album/1488207932_438823.html#foto_gal_20. Acesso em: 5 jul. 2020.

ERIK, HG. **Djamila Ribeiro**: uma definição institucionalista e anti-histórica do racismo. Disponível em: <https://hgerikblog.wordpress.com/2018/05/06/djamila-ribeiro-uma-definicao-institucionalista-e-anti-historica-do-racismo/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

EU SOU A LENDA. Direção: **Francis Lawrence**. EUA: Warner Bros., Village Roadshow Studios, Overbrook Entertainment e Weed Road; Warner Bros., 2008. 100min, colorido.

MAISONNAVE, Fabiano; ALMEIDA, Lalo de. **Um mundo de muros**. As barreiras que nos dividem. Folha de S. Paulo, 26 jun. 2017.

NASCIMENTO, Mirella. Uol tab #159: **Questionar lugar de fala “mata” literatura**, diz Mia Couto. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/05/24/uol-tab-159-mia-couto.htm>. Acesso em: 14 jul. 2019.

PESAVENTO, Sandra J. **O imaginário da cidade**: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PESSOA, Fernando. **Autopsicografia**. In: PESSOA, Fernando. *Poesias*. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995. p. 235.

PINTAUDI, Silvana M.; FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. (Org.). **Shopping centers**: espaço, cultura e modernidades nas cidades brasileiras. São Paulo: UNESP, 1992.

RÉGIS, Fátima. **Nós, ciborgues**: tecnologias de informação e subjetividade homem-máquina. Curitiba: Champagnat, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos plurais).

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

TRIDAPALLI, Cezar. As vozes da voz. **Helena**, n. 11, Curitiba, 11 jun. 2019, p. 56-71.

XAVIER, Giovana. **Intelectuais negras visíveis**. Disponível em: <http://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/07/19/feminismo-uma-pratica-linda-e-preta/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

O PAPEL DA TDIC NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19 NO ENSINO BRASILEIRO

Heron Felisberto¹
Verônica Daniel Kobs²

Resumo:

Este artigo trabalha à luz da revolução trazida pelas tecnologias educacionais durante o período da crise pandêmica no ensino brasileiro, que foi do início 2020 até final de 2021, em que as escolas ficaram praticamente fechadas, durante todo período da pandemia, permanecendo as aulas quase que totalmente com uso de novas tecnologias de comunicação, ou seja, ensino remoto. Também são analisadas as contribuições, dificuldades de acesso e sua importância para o futuro da educação. Muitos desafios nunca enfrentados pela educação brasileira foram trazidos pela pandemia de COVID-19, contribuindo fortemente para o uso de tecnologias digitais, abreviada de TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação), como ferramenta de grande ajuda para o ensino remoto. Através do uso de pesquisas, dados quantitativos e qualitativos, foram demonstradas as plataformas educacionais, a desigualdade no acesso à internet e a capacitação docente como fatores pertinentes. Conclui-se que a pandemia aumentou a velocidade da absorção das novas tecnologias pela sociedade, surgiu também uma maior necessidade de políticas públicas que promovam igualdade e responsabilidade no uso dessas ferramentas.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais; Pandemia; Desigualdade digital.

INTRODUÇÃO

Este artigo trabalha à luz da revolução trazida pelas tecnologias educacionais durante o período da crise pandêmica no ensino

1 Mestrando em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: herofelis@gmail.com

2 Professora Doutora do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST).

brasileiro, que foi do início 2020 até final de 2021, em que as escolas ficaram praticamente fechadas, durante todo período mais perigoso da pandemia, onde ainda não se existiam vacinas. Nesse período permanecendo as aulas quase que totalmente com uso de novas tecnologias de comunicação, ou seja, ensino remoto. Também são analisadas as contribuições, dificuldades de acesso e sua importância para o futuro da educação.

Muitos desafios nunca enfrentados pela educação brasileira foram trazidos pela pandemia de COVID-19, contribuindo fortemente para o uso de tecnologias digitais, abreviadas de TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), como ferramentas de grande ajuda para o ensino remoto.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação poderiam ser descritas como um conjunto de recursos tecnológicos que viabilizam o processamento e armazenamento de informações. Essas tecnologias digitais são caracterizadas pelo uso dos computadores, notebooks, tablets, smartphones e da internet.

A Pandemia da Covid-19 deixou marcas em todos os setores da vida humana e principalmente na educação que teve que se reinventar para deixar que o ensino das crianças e adolescentes não ficasse tão prejudicado, mas como um cobertor pequeno, onde se cobrindo a cabeça destampa os pés, muitos outros problemas ficaram escancarados durante esse triste momento.

Muitos estragos foram feitos na formação acadêmica dos discentes brasileiros, as desigualdades sociais se mostraram mais evidentes principalmente no acesso a internet, já que muitos alunos não possuíam ferramentas de acesso as plataformas de comunicação, alguns sequer tinham um celular.

Os professores das escolas públicas brasileiras, mesmo com o baixo salário, tiveram que adquirir uma internet e comprar ferramentas como notebook, tablet ou computador, aprender a usar Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom e mais uma infinidade de outras ferramentas tecnológicas que em muitos casos não chegava com qualidade para o aluno que em muitas casas tinham um celular com uma tela tão minúscula que mal dava para ver a apresentação do professor, e isso quando tinha internet e ao menos um celular.

Não é mistério para ninguém que já era hora de a educação brasileira passar por uma transformação tecnológica e que as novas

tecnologias como vários programas de ensino chegaram para ficar, mas isso deveria ser gradativo e caminhar junto com a inclusão digital da sociedade. O que evidenciamos foi muita desigualdade no acesso à educação em especial nos lugares mais pobres, locais onde a sociedade e principalmente o estado tem papel fundamento para acelerar mudanças concretas na melhoria de vida dessas pessoas.

DESENVOLVIMENTO

1. O ensino remoto como alternativa

A Pandemia da Covid-19 chegou em 2020 e em março do mesmo ano as escolas tiveram que fechar suas portas e buscar uma alternativa para que os alunos não ficassem sem aulas ou melhor dizendo não fossem tão prejudicados na sua formação. Por esse motivo os estados, municípios e as escolas particulares abraçaram de vez as TDICs, ferramentas tecnológicas como o Google Classroom, Microsoft Teams e Zoom e outras tornaram-se fundamentais nesse período.

No que diz respeito as mudanças educacionais trazidas pela era digital, Tapscott (2010) enfatiza a necessidade de redesenhar a educação para incluir uma geração conectada que aprende através da colaboração e da interação.

Para Almeida (2019) o avanço das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) tem permitido que os estudantes brasileiros usufruam de ferramentas dentro e fora de suas residências, inclusive no seio escolar, criando para as escolas uma nova forma de trabalhar, sendo fundamental a especialização dos saberes e a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar de maneira que a habilidade tecnológica seja absorvida pelo professor e trabalhada de forma dinâmica e constante.

Para Gadotti (2005):

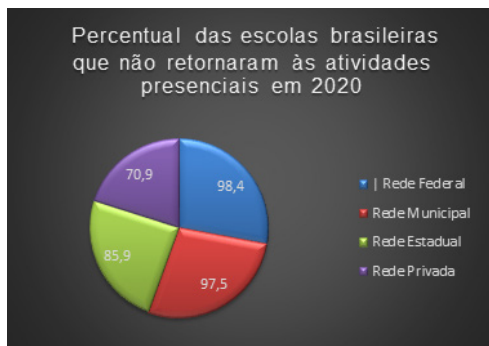
As novas tecnologias criaram espaços do conhecimento. Agora além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da apren-

dizagem à distância, buscar fora a informação disponível. (p.16).

O advento da pandemia, desta forma, provocou grandes mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, não somente nas escolas do Brasil, mas em todas as escolas do mundo. O fechamento dos prédios escolares tornou-se uma necessidade imposta pela pandemia, e, como resultado, os sistemas escolares viram no ensino remoto o caminho mais palpável para permitir aos estudantes o direito à educação (DIAS, 2021).

Sobre no ensino brasileiro, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021) de uma pesquisa realizada com vários centros de ensino do nosso país, indicam que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, sendo necessário com isso mudanças do término do ano letivo de 2020, baseados nessa preocupação com a questão pedagógica decorrentes das medidas tomadas. Sendo que deste total 90,1% não retornaram às suas atividades presenciais ainda em 2020, conforme apresentado na figura 1:

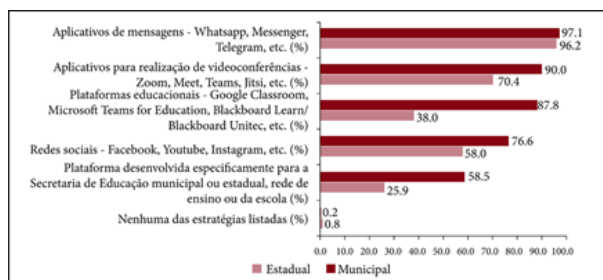
Figura 1: Escolas brasileira que não retornaram em 2020.



Fonte: Adaptado de INEP (2021).

Ainda em 2020, constatou-se que mais de 70% das escolas das redes federal, estadual e privada “adotaram a transmissão de aulas síncronas (aulas ao vivo por internet, televisão ou rádio) como ferramenta para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem com os alunos” (Inep, 2021, p. 62). No entanto na rede municipal, “apenas 31,9% das escolas usaram essa estratégia”, e “50,5% [...] preferiram a gravaram as aulas e disponibilizaram os alunos, o que refleti a carência de infraestrutura de internet nas escolas municipais do país, assim como a dificuldade da inclusão digital pelos alunos brasileiros” (Inep, 2021, p. 62). Conforme apresentado na figura 2:

Figura 2: Percentual de escolas por plataforma/ferramenta digital utilizada nas atividades desenvolvidas pela internet, Brasil, 2021.



Fonte: INEP (2021).

2. Desigualdade digital

De acordo com Limoncic (2010), a tecnologia da informação demonstrou um poder transformador e os limites de um mundo altamente interconectado, refletindo a ideia de uma modernidade em constante mudança. Mas também expôs uma desigualdade que existe no acesso à educação, principalmente entre os mais vulneráveis.

Uma pesquisa pouco antes da pandemia mostrou que nos domicílios brasileiros poucos tinham acesso às tecnologias digitais. A pesquisa TIC Domicílios mostrou: “Em 2018, entre as residências dos brasileiros de classe C, 43% tinham computador e internet e 33% tinham apenas a conexão à internet, sem computador, notebook ou tablet. A maioria das residências das classes D e E não possuía acesso

ao computador e nem à internet (58%)”. O cenário era “desigual nas classes A e B”, uma vez que o computador estava mais presente nessas residências, “98% e 88%, respectivamente” (IRM, 2020, p. 6).

Para a UNESCO (2020) os dados sobre a acessibilidade educacional no Brasil relacionados aos efeitos da pandemia de COVID-19 no sistema educacional, destacou os desafios enfrentados por alunos e professores. Eles demonstraram como a crise sanitária influiu as desigualdades já existentes, com milhões de estudantes enfrentando dificuldades no acesso ao aprendizado remoto devido à falta de infraestrutura tecnológica, como dispositivos e conexões de internet.

O relatório da UNESCO pós pandemia apresenta os esforços do governo para amenizar esses efeitos da desigualdade tecnológica, como a distribuição de equipamentos e o uso de ferramentas de ensino híbridas. No entanto, é evidente que essas atitudes foram insuficientes para alcançar as partes mais vulneráveis, especialmente nas áreas rurais e comunidades periféricas. Ela enfatizou a necessidade de inclusão de políticas públicas e investimentos em tecnologia educacional para garantir o direito à educação para todos os brasileiros (UNESCO, 2021).

No entanto Limoncic (2010), afirma que a pandemia destacou desigualdades sociais no acesso à educação, especialmente devido à digitalização forçada do ensino durante esse período. Estudantes sem acesso à internet ou dispositivos ficaram em desvantagem, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais.

3. Capacitação docente e engajamento

Ficou evidente que os professores tiveram que se desdobrar para dar conta dos novos desafios criados pela crise pandêmica, onde muitos tiveram que adquirir computadores, ou notebooks e uma internet eficiente. Além de se aprofundarem em cursos disponibilizados pelo estado sobre as várias ferramentas das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) para se comunicarem com seus alunos, participarem de reuniões e prepararem suas aulas.

Segundo os autores as tecnologias digitais vêm transformando a forma de comunicar, nosso trabalho e o ensino, demonstrando o po-

tencial da internet para democratizar a inclusão digital (CASTELLS, 2003).

No entanto para DELORS (2003), as novas mídias tecnológicas chegaram na escola, e têm favorecido ao professor o trabalho de forma ativa com uma enorme quantidade de recursos de apoio ao processo de desenvolvimento do conhecimento de modo ativo e interativo. Tais recursos possibilitam um aprendizado melhor e mais eficiente, além de permitir ao professor se atualizar.

Assim, podemos entender que seja característica do professor conhecer e dominar as novas tecnologias que grande parte dos estudantes estão utilizando, das quais carregam em si novas linguagens e que podem se tornar instrumentos de troca de informações e disseminação do conhecimento. Dessa maneira, o educador precisa saber orientar os educandos sobre como deve ser a busca das informações, como tratá-la e utilizá-la. Portanto, isso só pode acontecer se ele tiver uma preparação sólida frente as tecnologias. Esse professor terá um papel de mediador da aprendizagem dos estudantes incentivando-os num trabalho de colaboração. (ALMEIDA, 2019).

Para o INEP (2021), no seu senso realizado em 2020, outro fator crucial foi a capacitação de professores. Antes da pandemia, apenas 30% dos docentes se sentiam confortáveis com o uso de tecnologias. Durante o período, programas emergenciais aumentaram essa proporção para 65%. Contudo, a realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil. Na sequência, está a reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdos específicos.

Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas

nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2% (INEP, 2021).

Silva, Rebelo e Nozu (no prelo), em pesquisa realizada em Mato Grosso do Sul, revelaram que os professores priorizaram a elaboração de atividades disponibilizadas na escola para retirada pelos familiares, “mais do que atividades encaminhadas eletronicamente, o que é compreensível, consideradas as condições de conectividade no Brasil” (Silva; Rebelo; Nozu, no prelo, p. 14).

Os educadores, principalmente das escolas estaduais e municipais não podem fechar os olhos para a revolução tecnológica que estamos testemunhando em todos os campos das nossas vidas. Para essa geração que está chegando nas escolas poderíamos dizer que é quase impossível ou até traumática separá-la das tecnologias:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado (KALINKE, 1999, p. 15).

4. Lições aprendidas

A importância das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) não podem se limitar apenas ao período

da pandemia. O ensino brasileiro que a manipulação das ferramentas digitais pode melhorar em muito o ensino das crianças e jovens, mas necessitam de estratégias para valorizar a responsabilidade no uso da internet e sua inclusão.

Segundo Tapscott (2020) a educação brasileira deve renunciar aos métodos tradicionais e começar a usar as novas tecnologias para

aumentar o engajamento dos estudantes, promovendo um ensino mais focado no aluno e no desenvolvimento de suas habilidades críticas.

Para Almeida (2019) o ensino deve preparar os alunos para viver numa sociedade extremamente competitiva e na era do conhecimento como a contemporânea, deve ser o norte das nossas escolas, como parte desse contexto o uso de maneira consciente das novas tecnologias. Devemos Usá-las em favor da educação e principalmente analisá-las como um suporte que busca a melhorar o processo educacional atual brasileiro, visto que nem tudo o que a internet expõe pode ser utilizado pelos estudantes.

Uma pesquisa realizada pela internet nas redes estaduais e municipais de educação de vários estados e municípios brasileiros destacou o aumento nas utilizações das plataformas de ensino, no acesso à internet, engajamento dos estudantes e principalmente a capacitação dos docentes.

Nesse bojo de lições aprendidas ficou muito claro que a desigualdade de acesso a conhecimento, necessitando dos governos políticas públicas urgentes de combate para mitigar a desigualdade digital. A pandemia reforçou a pressa na criação de iniciativas governamentais para alargar a inclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise pandêmica causada pela COVID-19 reforçou o uso de várias tecnologias, dentre elas as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), uma estratégia que os estados e municípios adotaram para que os alunos não tivessem uma pausa no seu ciclo de ensino e aprendizagem.

O uso da internet junto com essas tecnologias digitais, resolveu uma parte do problema, mas com numa hidra mitológica, onde ao se cortar uma cabeça surgem duas outras no mesmo lugar, acabou surgindo um outro grande problema, a desigualdade digital, já que muitos estudantes não tinham dispositivos ou se quer uma conexão à internet, em decorrência das desigualdades socioeconômicas do nosso país.

Essa questão dá dificuldade de acesso ao mínimo de informação, ou a baixíssima inclusão digital de muitos lares, inviabilizou a distribuição igualitária do conhecimento nos lares durante a pan-

demia, mas uma das faces da desigualdade do nosso país. Com isso muitas escolas tiveram que preparar apostilas impressas para essas famílias, que no final do bimestre eram recolhidos e entregues para os professores que por sua vez corrigiam e avaliavam.

Nem tudo foi de ruim com a crise que passou, como relatado anteriormente, a educação caminhou com passos mais largos para as novas tecnologias de ensino, surgiram mais cursos no sistema EAD, o ensino público experimentou, mesmo que a contra gosto, os prós e contras de um ensino remoto e um ensino no sistema híbrido, houve no meio acadêmico o aperfeiçoamento das tecnologias digitais de informação e comunicação que muitos só conheciam por fotos, vários programas ou aplicativos para a área da educação foram criados, disponibilizados, aprendidos e aplicados por milhares de professores de todo Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZERGER, A. P., Santos, G. G., Oliveira, L. M., *et al.* **Influência das Redes Sociais no Comportamento Humano**. Faculdades Integradas de Ourinhos, 2017.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TAPSCOTT, D. **A Hora da Geração Digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010. Relatórios de acessibilidade educacional no Brasil, UNESCO, 2021.

SILVA, A. M.; REBELO, A. S.; NOZU, W. C. S. **Atuação de professores de salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19**. In: SANTANA, M. S. (org.). Educação em tempos de pandemia Campo Grande: UEMS. (no prelo).

LIMONCIC, Flávio; GRIN, Mônica. **História e Sociologia**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** Rio de Janeiro, 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul.-set. 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES (IRM). **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. IRM, 2020. 56 p.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/2020gemreport>. Acesso em: 20 nov. 2024.

INEP. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021, com a 2ª etapa do Censo Escolar 2020. Informações abrangem 94% das escolas de educação básica. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, Walkiria de Fátima Tavares de; GONZÁLEZ, Daniel. A formação docente e as novas mídias tecnológicas. **Ciência, Tecnologia e Inovação**, v. 1-6. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/daniel>.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba.PR: Ed. Positivo. 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

KALINKE, M. A. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, ed.34, 1993.

INTERMIDIALIDADE E MULTIMODALIDADE: TRÊS TRECHOS DE LIVROS ADAPTADOS PARA UM JORNAL IMPRESSO

Daniel Augusto Zanella¹

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a adaptação para um jornal impresso de literatura – o *RelevO*, com 14 anos de circulação mensal – de três trechos de livros publicados por editoras brasileiras entre 2018 e 2020. O primeiro caso corresponde ao trecho de um livro da filósofa e escritora espanhola Maria Zambrano chamado *Filosofia e poesia, publicado pela editora Moinhos em 2020*. O segundo trecho é *Viagem ao Volga – relato do enviado de um califa ao rei dos eslavos*, do escritor e viajante árabe muçulmano do século 11 Ibn Faḍlān, lançado pela editora Carambaia em 2018. A terceira republicação é uma série de poemas da escritora Julia Raiz, do livro *p/vc*, que saiu em 2019 pela editora 7letras. Para entendermos as relações intermidiáticas entre os excertos publicados em livros e sua reconfiguração na mídia jornalística, teremos como metodologia os estudos de intermidialidade e multimodalidade de Lars Elleström, a noção de adaptação de Linda Hutcheon, as pesquisas de Maurice Mouillaud sobre o nome-de-jornal e à conceituação de jornalismo de Genro Filho, relacionada, principalmente ao campo jornalístico e aos aspectos que apontam para o que é o ethos de um jornal de literatura, além da apresentação de processos editoriais.

Palavras-chave: Intermidialidade. Multimodalidade. Literatura. Jornalismo. Dispositivo.

INTRODUÇÃO AOS CORDEIROS ASSIMILADOS

Um periódico impresso de literatura não está fincado no tempo do mesmo modo que um jornal impresso de notícias ou um portal

¹ Daniel Augusto Zanella é professor e pesquisadora da Universidade Positivo. Doutorado e mestre em Teoria Literária pela Uniandrade. Publisher e editor do Jornal RelevO, impresso em circulação desde setembro de 2010. E-mail: contato@jornalrelevO.com

on-line informativo. O tempo “sabe passar/E eu não sei” (BLANC, 2005, s/p.) e tem influência direta nas operações e nos processos editoriais, pois as edições regulares se materializam em um espaço delineado em uma determinada realidade histórica. “Você é jornal de ontem/Já li, já reli, não serve mais/Agora quero outro jornal assim/Que tenha fatos sinceros/E sublimes, emocionais/[...]Você, para mim, é um jornal atrasado/Que só vai servir para eu no futuro/Lembrar o passado” (Silva, 1966, s/p.).

A revista *The Spectator*, editada pelos ensaístas ingleses Richard Steele e Joseph Addison, é tida como o primeiro impresso de jornalismo cultural do mundo. Diário, começou a circular em 1711, cobrindo as artes de modo geral – a literatura sempre esteve imbricada ao papel e à circulação de notícias e ideias desde a popularização dos impressos na Europa. Dos folhetins franceses à crônica brasileira – nunca desconsiderando a colheita tardia que é a imprensa no Brasil ou a crônica como um gênero textual quase para chamarmos de nosso –, muita literatura estreou nos jornais culturais. Nos impressos de nicho, específicos para literatura ou com espaço generoso para textos que operam no limite da ficção e da realidade – essa máquina de cerzir os fios do tempo –, o texto literário assume, então, o protagonismo, e os demais gêneros textuais completariam esta lógica invertida.

O jornal surgiu para embutir as histórias em um formato periódico com capa e contracapa, reduzindo distâncias e a dependência das narrativas orais ou dos livros, tornando-se um novo espaço de representação. “O leão é feito de carneiro assimilado” (Valery, 1998, p. 29). Na relação impressa entre jornais e livros, em escala, livros são mais caros do que jornais. Ao repercutir temas da contemporaneidade — e é essencial ser contemporâneo, o que não significa que todos somos contemporâneos —, um periódico literário pode entregar elementos de reflexão e de contemplação que realizem uma comunicação específica com o cotidiano do leitor, circulando de modo muito mais prático que um livro, com processos fabris e editoriais muitas vezes mais complexos.

Um jogo acontece em periódicos de literatura, e se joga o jogo de maneira própria: os impressos como representação de tempo e espaço, com escolhas editoriais atravessadas por influências, tendências ou tentativas de vanguardismo, a beleza da materialidade, de ser e estar no mundo como papel, reunindo cânones ou promovendo o

novo. O contexto midiático em que está inserido um jornal impresso e, neste estudo, trata-se do jornal impresso de literatura, assim como qualquer esfera de representação, vê-se embutido em um campo de forças. “Quando lemos um texto, seja ele contemporâneo ou antigo, ligamos seu sentido à nossa experiência, damos-lhe um valor fora de seu contexto de origem” (Compagnon, 1999, p. 86). Na célebre definição de Bourdieu,

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças — há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço — que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1997, p. 57).

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a adaptação para um jornal impresso de literatura – o *RelevO*, com 14 anos de circulação mensal – de três trechos de livros publicados por editoras brasileiras entre 2018 e 2020. Sabemos ser um percurso mediado por diversas forças: sociais, econômicas, culturais. Não teremos ambição + espaço para tanto itinerário, portanto, nos concentraremos nas escolhas e nos cruzamentos de midialidades, entendendo jornal de papel e livro como mídias impressas, abarcando textualidades idênticas em disposições diferenciadas.

A relação entre a educação e o ambiente do jornal impresso, como o *RelevO*, pode ser analisada à luz do conceito de campo por ser um espaço social estruturado, atravessado por forças de poder, desigualdades e disputas simbólicas – também pode ter ambições educativas. O *RelevO*, enquanto veículo literário, atua como um mediador cultural, oferecendo aos leitores acesso a obras literárias, ideias filosóficas e reflexões diversas, oriundas tanto do campo da Literatura quanto do Jornalismo. Esse processo é educativo por essência, promovendo o desenvolvimento do capital cultural de seus leitores. Assim como na educação formal, o jornal opera como um espaço de

transmissão, mas também de transformação de saberes, exercendo um papel pedagógico na sociedade.

No campo do Jornalismo literário, como no educacional, existem dominantes e dominados. Publicações como o *RelevO* ocupam uma posição estratégica ao democratizar o acesso à literatura de qualidade, superando barreiras que restringem o consumo literário a espaços mais elitizados ou de difícil acesso, como editoras de nicho ou círculos acadêmicos. Nesse sentido, o jornal contribui para reduzir as desigualdades culturais, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios impostos pela concentração midiática e pelas limitações econômicas do mercado editorial.

O jornal literário adota estratégias para consolidar sua posição no campo, como a seleção de textos que dialogam com diferentes públicos e a construção de um *ethos* editorial que valoriza a qualidade literária. Esse movimento reflete disputas similares às do campo educacional, onde agentes buscam validar suas práticas pedagógicas ou currículos frente a critérios de legitimidade cultural. Ao adaptar trechos de obras como diversas, o *RelevO* convida seus leitores a navegarem por temas complexos e universais, que vão desde as interseções entre poesia e pensamento filosófico até relatos históricos e experiências pessoais.

O primeiro caso verificável do presente artigo é um trecho de livro de Maria Zambrano chamado *Filosofia e poesia* (editora Moínhos) publicado no *RelevO*, assim como os outros dois casos selecionados. O segundo trecho é *Viagem ao Volga – relato do enviado de um califa ao rei dos eslavos*, de Ibn Faḍlān (editora Carambaia). A terceira republicação é uma série de poemas de Julia Raiz, do livro *p/vc* (editora 7letras). Os trechos foram respectivamente publicados nas edições de março de 2021, julho de 2018 e novembro de 2020. Para Hutcheon (2011), as adaptações têm uma relação declarada e definitiva com textos anteriores, “geralmente chamados de ‘fontes’; diferentemente das paródias, todavia, elas costumam anunciar abertamente tal relação” (Hutcheon, 2011, p. 24).

O *RelevO* é um impresso mensal de literatura com atravessamentos de textos de outros gêneros. É editado, desde setembro de 2010, por mim, Daniel Zanella, jornalista e doutorando em Teoria Literária pela Uniarndrade. O periódico não aceita dinheiro público e se mantém independente: assinantes e anunciantes não dispõem de influ-

ência sobre a editoria do veículo — principalmente quando tentam. Atualmente, o jornal tem uma tiragem mensal de seis mil exemplares e distribuição dirigida em mais de 250 cidades do Brasil. Desde a primeira edição até aqui, dezembro de 2024, foram publicadas 188 edições, sem interrupção.

METODOLOGIA

Para investigar a adaptação de trechos literários para um jornal impresso, este artigo adota uma abordagem metodológica interdisciplinar, ancorada em referenciais teóricos que exploram as interseções entre literatura e jornalismo, com destaque para a intermedialidade. O objetivo é compreender como os excertos selecionados – originários de livros publicados no Brasil entre 2018 e 2020 – são reconfigurados no contexto jornalístico, explorando tanto as mudanças formais quanto as implicações culturais e midiáticas dessa transposição.

A intermedialidade e multimodalidade, conforme teorizadas por Lars Elleström, oferecem um arcabouço central para o estudo das relações entre os diferentes meios. Elleström propõe uma análise que abrange aspectos materiais, semióticos e contextuais das mídias, permitindo uma investigação detalhada de como os textos originais dialogam com as características e limitações do meio jornalístico. Nesse sentido, a publicação literária no jornal é entendida não apenas como uma transferência, mas como uma transformação que carrega implicações significativas para a leitura e recepção.

Complementando essa perspectiva, o conceito de adaptação desenvolvido por Linda Hutcheon orienta a análise das operações de ressignificação envolvidas no processo. Hutcheon define a adaptação como um ato criativo que transpõe narrativas ou ideias de um meio para outro, envolvendo uma reinterpretação que reflete as condições e intenções do meio de destino. No caso do *RelevO*, isso implica examinar como os excertos literários mantêm, ampliam ou modificam seu significado ao serem publicados em uma plataforma jornalística.

Além disso, as contribuições de Maurice Mouillaud sobre o nome-de-jornal oferecem uma base para explorar como a identidade editorial do *RelevO* influencia a escolha e a apresentação dos textos adaptados. O ethos do jornal, entendido como a expressão de sua iden-

tidade e valores, desempenha um papel fundamental na curadoria do material publicado e na forma como este é integrado ao universo midiático do periódico.

A abordagem metodológica também se apoia nos estudos de Adelmo Genro Filho sobre jornalismo, particularmente no que tange à articulação entre o campo jornalístico e os aspectos culturais e ideológicos que definem o *ethos* de um jornal literário. Genro Filho fornece ferramentas para explorar as fronteiras entre o Jornalismo e a literatura, destacando o potencial dos jornais como espaços de resistência cultural e reflexão estética.

Por fim, a pesquisa incorpora uma análise dos processos editoriais envolvidos na seleção, edição e publicação dos trechos literários. Essa etapa busca compreender os critérios, estratégias e decisões que orientam a adaptação e como estas refletem tanto os objetivos do *RelevO* quanto as expectativas de seu público leitor. Ao articular esses diferentes enfoques teóricos e práticos, a metodologia permite uma análise robusta e multifacetada das adaptações literárias no contexto do jornal impresso, ampliando nossa compreensão sobre as dinâmicas entre literatura e mídia.

A partir deste nome-de-jornal, *RelevO*, conceito que será trabalhado na sequência, podemos considerar certas diretrizes acerca de um periódico impresso de literatura: a) um periódico impresso de literatura resguarda um acordo singular com o tempo; b) não nasce periódico, torna-se, conquista-se o status de periódico; c) a periodicidade livra o jornal temporariamente da inexistência, mesmo que somente exista concretamente a partir do momento em que o primeiro leitor abrir a sua primeira página ou tocar em suas camadas.

Ao se periodizar, um bem cultural em forma de papel se transforma em coleção, em que cada número atua de modo autônomo. A partir desta perspectiva, Mouillaud define, então, o conceito de nome-de-jornal: “um local de passagem entre o exemplar e o jornal, entre sua leitura privada e sua leitura pública” (Mouillaud, 2002, p. 87). Não é o número isolado que confere a identidade: “O nome-de-jornal é um nome único que pode ser disseminado” (Mouillaud, 2002, p. 89) e “empresta seu olho ao leitor para ver o mundo” (Mouillaud, 2002, p. 97).

O jornal surge na ideia e afirma-se no conjunto de regras próprias. Mouillaud propõe a ideia de nome-de-jornal e de como os im-

pressos têm identidade específica, procurando se diferenciar dos demais a partir de rituais. Ao seu modo, o jornal puxa o leitor para o seu vilarejo de páginas e, assim, inicia sua transferência. Para realizar tal procedimento, Mouillaud alega que os jornais precisam absolutamente do nome-de-jornal, o primeiro enunciado que um jornal oferece ao mundo. É o nome de batismo, aquilo que se apresenta como um nome que pode substituir outros. “O jornal, para imitar uma forma conhecida, é um ‘um’ que vale qualquer ‘outro’ e vice-versa” (Mouillaud, 2002, p. 88). Não é simples, mas é bonito. O nome-de-jornal determina, constrói uma imagem de si pelo discurso. O seu meio de persuasão é a ambição que jorra de suas páginas, é o seu caráter. O nome-de-jornal toma decisões, interfere, exclui, determina, recria e adapta, o que nos interessa no presente artigo.

Elleström (2017) desenvolve a ideia de rede de transferências para identificar uma nova mídia, considerando as fases intermediárias entre o que é interpretado como fonte e destino é às vezes necessário, “embora essas etapas possam ser difíceis de identificar porque envolvem redes de transferências” (Elleström, 2017, p. 218). É um pensamento útil para entendermos esta intersecção entre a filosofia e os estudos de intermedialidade. “Tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Para Sanches Neto (1998), estudar uma revista é uma tarefa que pode ser desenvolvida de diversas maneiras, sem que necessariamente tenhamos que escolher apenas um caminho. Podemos analisar pelo viés da significação para a história da literatura, por exemplo, “buscando os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais que definiram o seu surgimento e a sua circulação, ou compreendendo as apostas que os escritores estavam fazendo em suas páginas” (Sanches Neto, 1998, p. 16). Geralmente, o jornal é ligado ao factual, a revista, ao desvendamento mais lento dos acontecimentos. Desgosto da definição consagrada e prefiro chamar de jornal o que é feito de papel-jornal, material mais simples e barato. É leve, fino e pouco resistente, ao mesmo tempo em que é mais versátil.

De acordo com Sirinelli (1996), as revistas fornecem indícios da estrutura do campo intelectual, em que se imbricam fatores como amizades, influências e fidelidades ideológicas: “[...] uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afe-

tiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão” (Sirinelli, 1996, p. 249). É também uma perspectiva que se aproxima do viés de campo de Bourdieu. Tal dinâmica evidencia também como a ideia de educação transcende o espaço institucional e se manifesta em diversas formas de sociabilidade cultural.

Pormenorizando o animal singularista

O Jornalismo opera em um campo de tensões, configurado por posições assumidas por indivíduos que atuam dentro e fora do campo jornalístico: “[...] o Jornalismo é uma forma de conhecer o mundo que não tem base na universalidade, mas, ao contrário, é uma forma de conhecimento que se cristaliza no oposto da universalidade, que é uma singularidade” (Genro Filho, 1996, p. 7). Para Genro, o Jornalismo é uma forma de conhecimento cristalizado no singular “e essa cristalização no singular tem leis próprias da sua manifestação” (Genro Filho, 1996, p. 12). Jornalismo é um jeito de estar e vislumbrar o mundo, destituído de qualquer apostolado da verdade — a sua verdade impossível é o que o diferencia: ambiciona a objetividade, criatura que ontologicamente jamais existirá.

Uma das diversas manifestações do Jornalismo é o Jornalismo cultural, “ramo do jornalismo que tem por missão informar e opinar sobre a produção e a circulação de bens culturais na sociedade” (Gomes, citado em Lopes, 2010, p. 48). De acordo com o estudioso, “os bens culturais encontram no jornalismo sobre as artes um importante aliado na divulgação e crítica do objecto cultural” (Gomes, citado em Lopes, 2010, p. 48).

No frenesi das notícias cotidianas, os temas mais elaborados ou voltados a um pensamento menos verticalizado encontram moradia no Jornalismo cultural. A perspectiva denota, nas entrelinhas, um marcante espírito romântico, de um “jornalismo de raiz”, que canaliza o mundo da cultura e dá, *por suposto*, um tratamento especial aos temas. Em suma, escrever sobre cultura seria produzir cultura, e então teríamos o Jornalismo literário nesta esfera de representação.

Vertente do Jornalismo, seria este um gênero com menos velocidade e maior profundidade, mais próximo de valores estéticos,

supostamente menos efêmeros. Se é jornalismo: compromisso com a verdade, com a objetividade, com os fatos. Se é literatura: invenção, jogo, imaginação, fantasia. Naturalmente, as fronteiras são bem ambíguas e as definições não domam os animais de instintos selvagens: o jornalismo precisa do sonho; a literatura, das pressões da realidade, de verossimilhança. “Jornalista e escritor são dois seres que se perfilam em lados opostos do mesmo espelho” (Castello, citado em *Rascunho*, 2019, s/p.).

Nos jornais em que o Jornalismo literário aparece em forma de suplementos e cadernos, encontramos algumas diretrizes: “O texto de jornal deve ter estilo próximo da linguagem cotidiana, sem deixar de ser fiel à norma culta, evitando erros gramaticais, gíria, vulgaridade e deselegância” (*Folha de S. Paulo*, 2001, p. 77). Buscam-se a simplicidade e a precisão: “Palavras difíceis e construções rebuscadas dificultam a comunicação e tornam o texto pedante” (*Folha de S. Paulo*, 2001, p. 77). O Jornalismo literário acompanharia tendências locais e mundiais e contribuiria para a expansão intelectual do leitor. Feitas as definições de campo, observemos a publicação de três trechos de livros nas páginas do *RelevO*, primeiramente a publicação do trecho de Maria Zambrano, do capítulo “Pensamento e poesia”.

Figura 1: Primeira página do PDF fornecido da editora Moinhos.



Fonte: Editora Moinhos, 2020.

Figura 2 e 3. Páginas 18 e 19 da edição de março de 2021 do *RelevO*.

Fonte: Jornal *RelevO*, 2020.

Um produto de mídia específico deve ser percebido através de pelo menos um modo material (como, por exemplo, um objeto sólido ou não sólido), pelo menos um modo sensorial (como, por exemplo, visual ou auditivo, ou ambos), pelo menos um modo espaçotemporal (espacial ou temporal, ou ambos), e pelo menos um modo semiótico (principalmente icônico, indicial ou simbólico) (Elleström, 2017, p. 211).

Para começarmos o percurso de análise, é preciso verificar a moldura teórica definida por Elleström: estamos a tratar, acima, de duas reproduções on-line, tendo um jornal uma materialidade, uma forma, uma sensorialidade. Na figura 1, temos o trecho do PDF disponibilizado ao periódico pela editora Moinhos, a pedido do editor. É um PDF de impressão, inclusive, com as marcas de corte da gráfica. Na figura 2 e 3, observamos a transposição do texto do PDF do livro para as páginas do jornal, em uma disposição diferenciada, a começar pela diferença na distribuição de colunas, de fonte, além do acréscimo de anúncios e de uma ilustração. A diagramação é menos limpa, aparentemente mais conectada com a ideia de periodicidade, com mais elementos circundando o texto-fonte.

Percebemos que o texto-fonte está lá, na íntegra, mas com nova disposição – sem esquecer que se trata apenas de um trecho, de uma certa amostra. Não é uma adaptação secundária, derivativa: o texto-fonte encontra uma nova casa. “As mídias não artísticas, como reportagens e anúncios (também potencialmente estéticas; não há fronteira

definida entre o artístico e o não artístico, é claro), ainda estão à espera de serem adotadas, ou mesmo percebidas, pelos estudos da adaptação” (Elleström, 2017, p. 211).

Há diferenças na recepção entre a edição de um livro e a edição do jornal, que tem uma porta de entrada e uma porta de saída próprias. Um invólucro reveste o texto, uma membrana cuja superfície não é o papel, mas o que ele contém. “Não estaria o jornal, à sua maneira, embalado em papel?” (Mouillaud, 2002, p. 29).

O impresso não é um suporte para o texto, é um dispositivo, algo que ordena e situa. Não deixamos de reconhecer que o discurso do jornal não está apartado do mundo. Acontece que, ao sair de sua condição incógnita, inerte, de texto original e se dirigir ao impresso, o texto passa a ser um novo texto, se reconfigura pelo estatuto do impresso, passando a ter outro significado, independentemente do período em que foi escrito. O impresso gravita em seu tempo e em seu espaço: “Com as adaptações, as complicações aumentam ainda mais, pois as mudanças geralmente ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes, idiomas e, portanto, culturas” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Para Elleström, “intermedialidade é (o estudo de) as relações específicas entre produtos de mídia distintos e as relações gerais entre os diferentes tipos de mídia” (Elleström, 2017, p. 201). O jornal é, de fato, multimodal e faz uso de seus recursos intermediáticos, reconfigurando o texto-fonte em seu destino.

As mídias podem ser entendidas como ferramentas de comunicação; elas são entidades intermediárias que fazem conexão entre dois ou mais pontos de vista possíveis. Se usado de maneira não especificada, o termo mídia refere-se genericamente tanto aos produtos de mídia individuais quanto aos tipos de mídia. Todas as mídias são multimodais e intermediáticas no sentido de que são compostas de vários recursos básicos e são especialmente entendidas em relação a outros tipos de mídia apenas, com os quais elas compartilham características básicas (Elleström, 2017, p. 201).

Figuras 4, 5 e 6. Trecho de Viagem ao Volga na edição de julho de 2018 do *RelevO*.



Fonte: Jornal *RelevO* e trecho do PDF original da editora Carambaia.

O editor de um jornal de literatura é um adaptador com as suas ferramentas e recolhe do contemporâneo aquilo que julga de valor e com pretensões a *educar* o seu público-alvo. “Todos esses adaptadores contam histórias a seu próprio modo. Eles utilizam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias sempre utilizaram [...] fazem seleções que não apenas simplificam, como também ampliam e vão além” (Hutcheon, 2011, p. 24).

Na adaptação acima, novamente temos uma ressignificação do espaço. O jornal adapta o texto-fonte para três colunas, enquanto o original mantém o padrão de livro, de uma coluna, com um projeto gráfico mais arrojado, inclusive com a fonte azul – o jornal está “preso” em sua configuração em p&B, de formato tabloide, de 26 cm de largura por 29 cm de altura, enquanto o livro se circunda no formato

de 13 por 21, mas sem compromisso com algum jogo de cores. São manchas diferentes, influenciando na experiência de fruição.

Embora eu não conheça qualquer tentativa de expandir os estudos de adaptação ao domínio da mídia casual, Francesco Casetti dá um passo nessa direção quando sugere “considerar o audiovisual e os textos literários como se considera conversas, reportagens de jornais, discursos públicos, relatórios de pesquisa, histórias e anedotas” (Elleström, 2017, p. 211-212).

Para Elleström, “um número quase interminável de características de mídias combinadas está disponível para transferência entre mídias diferentes – para adaptação, se se deseja” (Elleström, 2017, 214). O jornal, carregando as suas características, entrega uma nova narração, sem deixar de remeter ao texto-fonte. Inclusive, é notório que os periódicos usualmente fazem uma referência bibliográfica do texto transportado em caráter de apresentação. O texto em um novo espaço não é, portanto, apenas realização estética, objeto estático, força específica. Transporta em seu seio as pegadas do texto-fonte e a mão da nova casa, o que Hutcheon também chama de recuperação: “como um processo de criação, a adaptação sempre envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma (re-) criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação” (Hutcheon, 2011, p. 29).

O leitor efetivamente não está preso a nenhum tipo de interpretação do que faz a nova mídia, já que pode ler na ordem que desejar e onde quiser. Todavia, é prudente observar que o leitor não está livre de todo, regido que é por certas unidades de interpretação, internalizadas a partir do que apreendeu no mundo e do que o produtor do texto ofereceu como linguagem. Assim, a disposição do texto feita pelo periódico induz a uma leitura, que não será a mesma diante da mesma leitura em um livro, que, por exemplo, se verá livre de anúncios em seu andamento interno — e a recepção sequer cabe neste escrutínio, quem sabe em uma segunda turnê de força.

Figura 7. Página do PDF da editora 7 Letras fornecido pela autora.



Fonte: Editora 7Letras.

Página da edição de novembro de 2020 do *Relevo* com dois poemas do livro original.



Fonte: Jornal *Relevo*.

O jornal conta uma nova história sobre o texto-fonte. Sem compromisso com a fidelidade estética, pode, por meio da diagramação, enfatizar sua singularidade. “A adaptação é repetição, porém repetição sem replicação” (Hutcheon, 2011, p. 28). No terceiro exemplo do nosso ensaio, o jornal apresenta dois poemas em uma mesma página, algo que não ocorre no livro original. Mais: ainda coloca uma moldura, uma espécie de degradê de uma ilustração do artista Christian Chart, como se estivessem os dois poemas dentro de uma nova arquitetura.

O periódico não referência o texto-fonte, mas o reinterpreta, com a diferença (em relação aos dois exemplos anteriores) de que o jornal publica os poemas a posteriori — o editor aprecia muito a literatura de tal escritora e não seguiu os procedimentos padrões... Um cuidado, todavia: se o texto de um relato e de um tratado filosófico permitem incursões diagramáticas, um poema, não. O jornal coloca dois poemas em uma mesma página, mas não mexe em sua configuração interna por entender ser essa uma propriedade intelectual da poeta.

Hutcheon alega que, se conhecemos o texto anterior, sentimos constantemente sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. “Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s)” (Hutcheon, 2011, p. 27). De fato, o jornal enuncia o texto-fonte, mas em uma dinâmica diferente. Por questões de mercado editorial, muitas vezes o jornal apresenta o texto-fonte antes mesmo do próprio texto-fonte. É comum que o editor tenha acesso aos lançamentos em primeira mão ou apenas esteja no mailing das editoras, que encaminham seus *press releases*, os materiais de lançamento editorial, alguns com sugestões de trechos para serem republicados.

O jornal, como se vê, é móvel e estático. “Várias mídias-fonte podem ser transformadas em uma mídia destino e uma mesma mídia fonte pode ser transformada em várias mídias destino” (Elleström, 2017, p. 216). A transformação é uma palavra recorrente tanto em Elleström quanto em Hutcheon. Mouillaud e Genro Filho operam na direção do reconhecimento da individualidade do dispositivo (jornal) e do campo (jornalismo). “Mais uma vez, deve-se enfatizar que, enquanto qualquer transferência de características de mídias entre dois tipos de mídias diferentes, inevitavelmente, leva à transformação” (Elleström, 2017, p. 220). Assim, podemos sintetizar que

[...] um monumento está, sempre, seja como for, “embalado” em um dispositivo; e que este dispõe a seu sentido: o envelope não está indiferente à carta que contém; ele me prepara para esperar um correspondente (ou para interrogar-me a respeito de sua identidade, o que permanece uma espera), para mobilizar esse ou aquele interesse (ou desinteresse), para acordar o *ethos* (favorável ou desfavorá-

vel) com o qual vou ler a carta. Em resumo, o dispositivo prepara para o sentido (Mouillaud, 2002, p. 30).

O texto-fonte e o dispositivo jornal estão conectados, dependentes um do outro. Um jornal não pode canibalizar o texto que se ressignifica, mesmo podendo ser um rizoma do texto. O texto não pode destruir a nova casa que o recebe, uma casa com persianas de antigas madeiras. O território do jornal é o espaço de cruzamentos, de balanços de propriedade e de localização. Se o território é privilégio dos humanos, o editor de um jornal age como uma espécie de agente do estado, um seletor algo autoritário ao promover a inclusão naturalmente excluindo. O projeto gráfico é um templo da personalidade do editor. O texto, quando sai de seu ponto de partida, não aterrissa no impresso. O texto se reforma. “As adaptações estão em todos os lugares” (Hutcheon, 2011, p. 9).

Tal qual um quadro, a obra artística jornal ou revista impressa tem um espaço geográfico, uma delimitação de território, um mapa: “aparentemente, a moldura é posterior ao quadro, mas o quadro procede de um enquadramento implícito que precedeu a moldura ou pega ao mesmo tempo um corte e uma focalização: um corte” (Mouillaud, 2002, p. 61). As páginas externas de um impresso (capa e contracapa) são as páginas sensíveis, que tocam o mundo, o portal de boas-vindas de uma cidade encravada de palavras.

O olho do leitor de jornal tem a mesma liberdade: percorre os títulos, não se importando com qual informação seja a primeira ou a última; da experiência do habitante (que tem a prática do território) ao leitor de jornal (que o varre com olhar), existe uma solução de continuidade e uma conversão do olhar. Enquanto no território do habitante é o centro de onde parte a perspectiva, logo o jornal exige do leitor que ele se coloque sobre o signo de uma totalidade em que seu lugar é um lugar entre outros. Em teoria, o olho do leitor é permutável com quaisquer outros olhos. Do leitor, poder-se-ia dizer que ele é “posto no mundo” pelo jornal (seja qual for a escala, planeta ou

vilarejo) na medida em que é referido a uma totalidade que o envolve (Mouillaud, 2002, p. 70).

Depois da adaptação, o leitor, o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elleström enfatiza que “tanto a mídia fonte quanto a mídia destino devem ser consideradas em sua totalidade, e não de maneira fragmentada” (Elleström, 2017, p. 216). Como pudemos observar, os periódicos criam mecanismos de projeção: estratégias subliminares para expressar a opinião do nome-de-jornal, para expor suas transposições. “No final, a maioria dos produtos de mídia, e também as mídias qualificadas, podem muito bem ser entrelaçadas em uma enorme e inacabada teia de transformações midiáticas” (Elleström, 2017, p. 216).

Um jornal de literatura apresenta a performance de diversos gêneros da literatura, como a poesia, o conto, trechos de romances e o relato de viagem. Como é um dispositivo que não tem compromisso com as notícias, embora possa contê-las, é possível estabelecer outros jogos, outras intrigas, outros arranjos. Ao contrário do jornal tradicional, em que a lógica do tempo é muitas vezes linear e direcionada para a atualidade, o jornal literário cria um espaço onde os textos podem dialogar entre si e com o leitor em múltiplas temporalidades, estabelecendo pontes entre o presente, o passado e o imaginário futuro.

O presente artigo buscou observar as diferenças por dentro do não-diferente de um texto-fonte adaptado para um jornal de literatura: “aprendi que as obsessões (intelectuais e outras), mesmo quando mudam, raramente desaparecem” (Hutcheon, 2011, p. 12). Essa abordagem revelou que a adaptação, longe de ser uma reprodução estática, é um movimento contínuo que amplia os horizontes interpretativos e ressignifica o texto original em um novo contexto midiático. Observamos que “a adaptação não é apenas uma entidade formal; ela é também um processo” (Hutcheon, 2011, p. 16) e que o jornal de literatura traz novos espaços interpretativos para textos-fontes oriundos de livros.

Além disso, a capacidade do jornal de literatura de experimentar e combinar elementos de diferentes mídias e gêneros reforça sua

potência criativa como plataforma de adaptação. Ele não apenas transporta conteúdos, mas reconfigura sentidos, convidando o leitor a se engajar em uma nova relação com o texto. Essa qualidade intrínseca permite que o periódico literário desempenhe um papel educador, cultivando novas percepções e sensibilidades, ao mesmo tempo em que reforça seu *ethos* de resistência cultural em um cenário midiático cada vez mais homogeneizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANC, A. **Resposta do Tempo**. Vida Noturna. 2005. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5bnm2fNouYInLW4OLYQMqY>. Acesso em 12 ago. 2021.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CASTELLO in **RASCUNHO**, Jornal. Curitiba, 2000-2019.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ELLESTRÖM, L. **Midialidade**: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermedialidade. Lars Elleström; organizadoras Ana Cláudia Munari Domingos, Ana Paula Klauck, Glória Maria Guiné de Melo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

GENRO FILHO, Adelmo. O Jornalismo já tem sua teoria. Jornal Laboratório Zero. **Caderno Z Especial**. Curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, set. 1989.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

LOPES, J. T. Em busca de um lugar no mapa: Reflexões sobre políticas culturais em cidades de pequena dimensão. *In: Sociologia, Problemas e Práticas*, nº.34, dez. 2000.

MOUILLAUD, M.; PORTO, S. (org.). **O jornal**: Da forma ao sentido. Tradução de Sérgio Dayrell Porto. Brasília: Editora Unb, 2002.

SANCHES NETO, M. **A reinvenção da província**: a revista Joaquim e o espaço de estreia de Dalton Trevisan. 1998. 448f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269918. Acesso em: 26 nov. 2021.

RASCUNHO, **Jornal**. Curitiba, 2000-2019.

RELEVO, **Jornal**. Araucária. set. 2010- ago. 2021.

SILVA, E. R. **A ficcionalidade da narrativa em primeira pessoa**. 2010. 252 p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SIRINELLI, J.-F. As elites culturais. *In*. Rioux J.-P.; Sirinelli, J.-F. (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa. pp. 259-279, 1996.

VALÉRY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: 34, 1998

ARTE COMO REFLEXO DE MUDANÇAS SOCIAIS: ELOS ENTRE A PINTURA E A LITERATURA DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Rubens Gomes Corrêa¹

Otto Leopoldo Wink²

Resumo:

A partir de estudos desenvolvidos na disciplina de Poéticas da Modernidade: os fundadores da modernidade: Baudelaire e Flaubert, objetivava-se nesse artigo identificar traços comuns presentes na pintura *Almoço da Relva* de Manet, *Operários*, de Tarsila do Amaral, *Operários* de Brumadinho, de Mundano e a principal obra de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, que é publicada na França em 12 de abril de 1857. Partindo dessas relações busca-se analisar o movimento modernista à luz da teoria de Charles Baudelaire, em *Sobre a modernidade*, (1996). Dessa forma, será possível perceber, que o modernismo desponta não apenas como tendência na literatura, mas também em outras formas de arte, mostrando que a mudança de estilo não se baseia apenas na estética, mas também em mudança cultural profunda, influenciadas nos fatores históricos e sociais.

Palavras-chave: Literatura, Pintura, Modernismo, Arte Contemporânea.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo pretende-se delinear questões que fundamentam o movimento modernista, que ocorreu em toda sociedade ocidental, inclusive no Brasil. Esse movimento foi um divisor de águas no mundo das artes em geral, não apenas por uma mudança de estilo, mas por todas as mudanças sociais, que incluem as novas diretrizes sociais, que não foram de certa forma impostas, mas sim conquistadas, especialmente por artistas. Como toda mudança social, em um primeiro

1 Doutorando em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade. rubens.correa@ifpr.edu.br

2 Doutor em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade. <ottowinck@yahoo.com.br>

momento o livro de Flaubert causou alvoroço e espanto para uma sociedade até então conservadora.

Com o reflexo dessa nova forma de pensar chegando ao Brasil, despontaram artistas que decidiram romper com a estética importada da Europa e assim produzir obras mais nacionalistas, muitas com elementos culturais e naturais bem característicos do nosso país. Entre esses artistas damos destaque à Tarsila do Amaral, que em sua trajetória inicia seus estudos baseados nos preceitos europeus, mas depois desponta como uma pintora símbolo do Brasil.

Já na atualidade a arte contemporânea ganha voz e corpo. As diversas linguagens que compõem essa forma de arte são tão diversas quantos os conceitos abordados por ela. Desta maneira a arte não se limita mais ao espaço dos museus e galerias, mas ganha os muros, fachadas de grandes prédios, até mesmo o corpo de artistas mais performáticos.

Nesse intuito escolheu-se trabalhar com o artista Mundano, apelido de Thiago T. L. A., que prefere não ter sua identidade revelada por questões de segurança. Sua obra inclui desde a pintura de carrinhos de catadores de recicláveis à fachadas de prédios. Seus trabalhos têm um viés de crítica social, característica de muitas das propostas de arte contemporânea atuais.

Mas qual seria a relação entre Édouard Manet, Gustave Flaubert, Tarsila do Amaral e Mundano? Essas relações serão delineadas no decorrer do artigo, onde cada um mostrará que de fato sua obra contribui para mudanças sociais importantes no seu local e época, algumas até com repercussão mundial.

CONTEXTO HISTÓRICOS

Nessa parte do artigo delimitaremos de forma resumida o contexto social que rodeia cada uma das obras. Essa explanação se faz importante para que o leitor possa se situar no tempo-espaço e como cada obra surgiu, para que assim compreenda o papel social de cada uma.

Iniciamos essa trajetória histórica pelo Modernismo, que foi um dos movimentos que mais impactaram as formas de pensamento e criação da sociedade ocidental, pois a partir dessas novas tendências, artistas e escritores puderam dar seu “grito de liberdade” sobre as re-

gras artísticas mais severas, podendo assim se expressar com mais liberdade.

Pode-se definir Modernismo como um conjunto de correntes culturais e escolas artísticas que surgiram na primeira metade do século XX no período de tempo que separou a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. A expansão imperialista na Europa teve início no século XIX e foi pautada na exploração de países subdesenvolvidos e pela disputa entre as grandes potências mundiais, resultando na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Posteriormente a esse fato, os movimentos nacionalistas se fortaleceram, destacando o nazismo e do fascismo, o que levou à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma época caracterizada por conflitos, revoluções e grandes transformações sociais.

Para o croqui de costumes, a representação da vida burguesa e os espetáculos da moda, o meio mais expedito e menos custoso evidentemente é o melhor. Quanto mais beleza o artista lhe conferir, mais preciosa será a obra; mas há na vida ordinária, na metamorfose incessante das coisas exteriores, um movimento rápido que exige do artista idêntica velocidade de execução. (Baudelaire, 1996, p. 12).

As inovações tecnológicas estavam cada vez mais presentes na vida das pessoas, as máquinas e a velocidade tornavam-se símbolos da vida moderna. Invenções como telégrafo, telefone, cinema, fotografia, locomotivas e navios a vapor passam a fazer parte da vida das pessoas, criando uma maior integração mundial. Com todas essas mudanças sociais e culturais os artistas sentiram-se inspirados a criar uma nova forma de arte, bastante crítica a tradição acadêmica. Todos esses fatores acabaram por criar uma espécie de “sociedade de massas”. Esse movimento não se torna somente uma nova forma de ver a sociedade, mas contribui para a formação da identidade do homem moderno e pós-moderno. Para Berger e Luckmann, em *A construção social da realidade* (1999):

A identidade é formada por processos sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados

pela estrutura social [...] uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais (Berger, 1999, p.228).

O Modernismo apresenta algumas características, que vem de encontro ao cansaço cultural vivenciado pela sociedade. Naquele momento, a arte flertava com os princípios de negação ao academicismo, a experimentação de novos materiais e poéticas, a crítica à tradição, o nacionalismo, fenômeno que caracterizou o movimento no Brasil.

FLAUBERT E *MADAME BOVARY*

Gustave Flaubert foi educado a partir da estética romântica, sendo um dos pais da renovação literária que se realizou nos últimos 130 anos e é autor de *Madame Bovary* (1857), o primeiro romance moderno realista. Em sua obra soube combater o exagero do idealismo romântico da primeira metade do século XIX. A França em que Gustave Flaubert viveu foi transitória e inquieta, pois o país havia passado por revoluções, que causaram um impacto considerável no modo de vida das pessoas.

A partir de 1845, a escassez de alimentos causou uma terrível crise econômica, que deu origem às revoluções liberais que abalaram a Europa Centro-Occidental em 1848. A crise causou miséria em setores da população rural e reduziu o consumo de produtos manufaturados.

Todas essas mudanças tiveram reflexo nas artes de forma geral. Artistas e escritores, percebendo que a sociedade estava basicamente “na mão” da burguesia começaram a se reunir em grupos em que os integrantes compartilhavam de pensamentos semelhantes e assim deram início a alguns movimentos.

Essa nova forma de pensamento, não exclusiva de Flaubert, trouxe contribuições interessantes para a escrita, tais como o fluxo de consciência, com destaque para Virgínia Woolf, e ainda a possibilidade de vários pontos serem exibidos na mesma obra. Esse é o caso de *Madame Bovary*, publicado em 1857, causando um grande furor na sociedade burguesa da época, não só pela sua estética, mas também por seu conteúdo, que expunha de maneira suave, mas fazia crítica as pechas sociais da época e quão nocivas podiam ser as vaidades impostas por elas.

Quanto a narração, no início do romance Gustave apresenta uma visão em primeira pessoa como se pode notar o trecho a seguir:

Estávamos na sala de estudo quando o diretor entrou, seguido de um caloiro sem uniforme e de um contínuo que transportava uma grande carteira. Os que estavam a dormir acordaram e todos se puseram de pé como se tivessem sido surpreendidos a trabalhar. (Flaubert, 2000. p. 5).

Em outro momento da obra passa a narrar em terceira pessoa como narrados onisciente e observador.

Charles estava triste: a clientela não chegava. Ficava longas horas sentado, sem dizer nada, e ia dormir para o seu consultório ou entretinha-se a ver a mulher costurar. Para se distrair, começou a fazer trabalhos braçais em casa e até experimentou pintar o sótão com um resto de tinta deixado pelos pintores. Preocupava-o, porém, a questão do dinheiro. (Flaubert, 2000. p. 82).

Gustave foi severamente criticado pela escrita de sua obra mais famosa, pois a mesma tratava de um conteúdo que ainda nos dias atuais enfrenta certo tabu, o adultério. Ao ver pela ótica da personagem Emma, compreende-se que a sua eterna ausência de ter algo a se fazer a faz cair num vazio existencial, que a faz se questionar se realmente seu casamento teria sido a escolha correta. Não que ela tenha tido ampla oportunidade de escolha, pois o casamento parte de uma intenção de seu pai e não sua, mas ao início do casamento, segundo relata o livro, o casal parecia estar bem com o compromisso arranjado. Emma vivia uma boa vida, sem luxos, mas com o conforto que uma minoria poderia experimentar. Ela fazia parte da chamada burguesia, pois tinha empregados, modista e em vários trechos usufrui de eventos que os mais pobres não teriam acesso como caçadas esportivas, teatros e outros eventos sociais, com os quais ela estava sempre preocupada em se mostrar como uma dama da sociedade.

A burguesia era uma classe intermediária, que tinha certo acesso à corte, o que antes não ocorria, tentando assim adaptar seus hábitos e costumes a essa realidade de aparência e riqueza. Norbert Elias em sua obra:

As convenções de estilo, as formas de intercâmbio social, o controle das emoções, a estima pela cortesia, a importância da boa fala e da conversa, a eloquência da linguagem e muito mais – tudo isto é inicialmente formado na França dentro da sociedade da corte, e depois, gradualmente, passa a ser caráter social para nacional. (Elias, 1994, p. 52).

Baudelaire em sua obra *Sobre a modernidade*, destaca os diferentes aspectos desse período de transição, que marcou a passagem do século XIX para o século XX. Ele descreve aspectos percebidos por um artista, o qual ele dá o nome de G. Um observador, que principalmente se ocupa pelas minúcias sociais. A respeito da arte ele fala sobre a diferença em relação a arte clássica, onde o artista devia se apegar a um modelo, enquanto que o artista moderno busca inspiração em suas próprias lembranças e dá a suas formas um significado particular. Em uma passagem de sua obra ele destaca a figura da mulher.

Baudelaire defende em sua obra a teoria racional e histórica do belo, em contraposição à teoria do belo único e absoluto. Para ele o belo inevitavelmente sempre tem uma dupla dimensão, um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil de determinar, e um elemento relativo, circunstancial, que pode ser a época, a moda, a moral, a paixão. Segundo ele, sem o segundo elemento o primeiro seria indigerível. (Baudelaire 1996).

“O belo não é senão a promessa da felicidade”, (Baudelaire, 1996, p. 11). Felicidade essa que Emma tentou buscar nos prazeres do dinheiro e da luxúria, já que não o encontrava em seu próprio casamento. Ao contrário dos romances de antes, a moça não estava feliz simplesmente por ter achado um bom partido. Ela queria mais.

Uma mulher que se impusera tão grandes sacrifícios bem podia dispensar-se de fantasias. Comprou um genuflexório gótico e gastou cerca de catorze francos num mês em limões

para limpar as unhas; escreveu a Rouen a fim de obter um vestido de casimira azul; escolheu na loja de Lheureux a mais bela das echarpes; amarrava-a na cintura por baixo do robe de chambre; e, com as janelas fechadas, com um livro na mão, ela ficava estendida num sofá nesses trajes. (Flaubert, 2000, p.120).

“Quanto mais beleza o artista lhe conferir, mais preciosa será a obra” (Baudelaire, 1996, p. 12). Emma quebra com os paradigmas da mulher passiva. Ela exige e se move sozinha. Sai desacompanhada do marido e convence a fazer a cirurgia do aleijado, que acaba com sua carreira de médico. “Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também” (Pitty, 2009).

Em suma, além de revolucionar a forma de escrever um romance, Gustav empodera uma personagem, que ao final do romance acaba como qualquer mulher que ousa lutar contra os padrões sociais. Morta.

MANET E O *ALMOÇO NA RELVA*

Em 1860, Manet apresentou sua obra *O Bebedor de Absinto*, que foi recusada pelo júri do Salão dos Artistas Franceses, sendo recusado porque violava alguns princípios estéticos e estava abaixo dos padrões exigidos. Mais tarde percebeu-se que as obras de Manet representavam uma ruptura com o academicismo.

Em 1861, Manet apresentou *O Cantor Espanhol* (1860), que seria sua ascensão na cena artística de Paris. Em 1862 participa da fundação da Sociedade dos Gravuristas. No mesmo ano conhece Victorine Maurent, sua musa inspiradora.

Segundo Proença, (1994) Em 1863, Édouard Manet apresenta sua obra mais famosa e mais polêmica, *Almoço na Relva*, que possuía como título original *O banho* e foi recusada pelo Salão dos artistas. Porém, como muitos quadros foram recusados, alguns artistas recorreram a Napoleão III, que determinou a montagem de uma exposição paralela, chamada de *Salão dos Recusados* e causou um dos maiores escândalos na história da arte moderna e é considerada a precursora

do impressionismo. Na obra uma mulher nua, acompanhada de dois homens vestidos de forma elegante, provavelmente representando a aristocracia, pousa sobre uma paisagem fazendo um piquenique. Mais tarde, alguns estudiosos encontraram relação entre a tela de Manet e uma obra renascentista. A tela representa pessoas conhecidas na sociedade parisiense, a modelo Victorine Meurend (modelo de Manet), Eugène Manet (irmão do pintor) e Ferdinand Leenhoff (escultor e amigo de Manet).

A pintura apresenta uma formação triangular, onde os elementos se relacionam, ao em vez de se dispersarem. A iluminação atrai o olhar do expectador para o corpo da modelo, que nua, acaba por causar um grande desconforto na sociedade da época, isso porque, apenas os nus de seres mitológicos eram aceitos, enquanto, que os de pessoas reais eram vistos como inadequados.

Segundo Proença, (1994), assim como na Europa, o Modernismo chega ao Brasil criando inúmeras sensações. O medo e a resistência ao novo estão presentes nos relatos da época e juntamente com o momento político e social do país, despertam o sentimento do “novo”.

Esse novo olhar não trata apenas de questões estéticas, mas também de conteúdo, pois desperta um conceito de nacionalidade, e da valorização dos elementos considerados tipicamente brasileiros e que de alguma forma representem nosso povo, costumes e cultura.

Figura 1: Almoço na Relva



Almoço na relva, (1863), de Édouard Manet. Dimensões 2,14 mx 2,79 m. Museu d'Orsay, Paris

TARSILO DO AMARAL E SEUS *OPERÁRIOS*

Já na década de 1910, se iniciam os primeiros debates sobre a necessidade de renovação das artes brasileiras, como na Exposição de Arte Moderna (1917), de Anita Malfatti e em 1921, Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia destacaram o Centenário da Independência do Brasil por meio de um manifesto de emancipação artística. No mesmo ano, sob patrocínio do mecenas Paulo Prado e com o apoio do escritor Graça Aranha, a ideia de um festival toma forma inspirado na *Semaine de Fêtes de Deauville*, na França.

Os artistas brasileiros já flertavam de alguma forma com as vanguardas europeias, mas o movimento só se consolidou no Brasil em 1922 na chamada: *Semana de Arte Moderna*. Esse evento marcou a quebra das produções artísticas com os padrões europeus, dando lugar a elementos da paisagem brasileira e a refletem as mudanças sociais como a industrialização na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro, defendiam a liquidação do formalismo tradicional, a simplicidade do estilo, o acolhimento das formas populares, a aproximação com os temas nacionais.

Nosso país ainda engatinhava como república e necessitava criar uma certa identidade cultural, que ainda estava muito ligada ao coronelismo. O regime capitalista caminhava a lentos passos e só engrenou a partir da Primeira Guerra Mundial.

Num país dominado pela oligarquia latifundiária surge a necessidade de uma mudança social e valorização da classe média, que emerge das fábricas, bem como o proletariado e os movimentos migratórios, num momento em que o capitalismo começa a despontar. Essas novas categorias começam a reivindicar seu espaço de fala na administração do país.

Para que a burguesia chegasse ao poder, necessitava se aliar à classe média e operária, e consequentemente à classe artística, consolidando assim as relações capitalistas, sobretudo na defesa artística da urbanização e da industrialização, ainda que a crítica a esse processo também surgisse da inspiração desse movimento.

Com a crise capitalista de 1929, as forças políticas ligadas à economia do latifúndio, perdem o poder, especialmente a da exportação do café. São assim substituídas pela burguesia industrial, na qual

a mudança no modo de produção determina a mudança da estrutura social e política.

Assim, os artistas dessa época promoveram mais do que uma simples produção artística, mas uma narração simbólica, uma sistematização de um conjunto de imagens narradas esteticamente e formuladas culturalmente. O modernista Raul Bopp (2012) define o homem moderno como:

No mundo atual, o homem é continuamente sitiado pelos reflexos do meio em que ele se agita. Ele nunca está propriamente “só”, afirmava um pensador italiano. A sua sensibilidade vive atormentada pelas inquietações da existência moderna. O exterior, com as suas influências anônimas, o domina. Imperceptivelmente, solidariza-se com os movimentos da civilização contemporânea. Por essa razão, a sua atitude, ante as realidades, não pode ser a mesma da de um *arcade*, que se abandonava em manifestações sentimentais, num mundo manso. A visão que o homem moderno forma das coisas funde-se em valores dinâmicos. As conquistas incríveis da técnica vão preparando um mundo novo para os seus sentidos. Por isso, as percepções acumuladas incessantemente nessas experiências traduzem-se em formas intuitivas e autônomas, sem sujeições a moldes clássicos, nas tentativas de explicar o “seu momento”. (Bopp, 2012, p. 21).

Dentre esses artistas se destaca Tarsila do Amaral, pintora brasileira, que até os dias de hoje é referência para obras de arte que representam nosso país. Segundo o site oficial da pintora, ela nasceu em 1º de setembro de 1886, em Capivari, interior de São Paulo. Passou a infância nas fazendas de seu pai. Estudou em São Paulo, no Colégio Sion e depois em Barcelona, na Espanha, onde iniciou sua vida como pintora com a obra, *Sagrado Coração de Jesus* (1904). Retornou ao Brasil e casou-se com André Teixeira Pinto, pai de sua filha Dulce. Alguns anos depois eles romperam e Tarsila iniciou seus estudos em arte. Em 1918 conheceu Anita Malfatti, um dos principais nomes da Semana de 22. Em 1920, foi estudar em Paris, na *Académie Julien* e

com *Émile Renard*. Permaneceu na França até junho de 1922, onde se comunicava por cartas com Malfatti, que lhe contou sobre as mudanças artísticas que estavam ocorrendo no Brasil, especialmente na *Semana de Arte Moderna*.

Tarsila retorna ao Brasil, e por meio de Anita passa a fazer parte do grupo modernista e lá conhece o escritor Oswald de Andrade, com quem ela se casa mais tarde. Formaram o grupo dos cinco: Tarsila, Anita, Oswald, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia. Ainda em 1922 ela retorna a Paris e junto com Oswald conhece o poeta franco suíço Blaise Cendrars e o mestre cubista Fernand Léger. A artista apresentou a ele a obra *A Negra*. Léger ficou empolgado e com esta tela, Tarsila entrou para a história da arte moderna brasileira.

A artista ainda teve contato com outros grandes nomes da modernidade como: Lhote, Gleizes, Picasso, o casal Delaunay, Brancusi, músicos como Stravinsky e Eric Satie. Além de brasileiros ilustres como o compositor Villa Lobos, o pintor Di Cavalcanti e os mecenas Paulo Prado e Olívia Guedes Penteado.

Tarsila passou por diferentes fases poéticas em sua vida artística. Suas primeiras obras eram bem acadêmicas devido a sua vivência, depois de seu contato com artistas modernistas ela iniciou a fase que chamou de *Pau Brasil*. As cores usadas por ela eram inicialmente reprovadas por seus mestres, liberdade que ela só conheceria dentro do modernismo, além da nossa fauna, flora, folclore e do nosso povo. Nas obras dessa fase, ela usou o que tinha aprendido com os mestres cubistas da Europa. Algumas das principais obras dessa fase são: *Carnaval em Madureira*, *Morro da Favela*, *O Mamoeiro*, e *O Pescador*. Mesmo sendo tão talentosa, sua primeira exposição ocorreu em 1926.

Outra das fases de Tarsila é chamada de *Antropofagia*, que no sentido literal significa canibalismo, mas que na metáfora usada pelos modernistas tem a ver com o consumo de uma cultura própria, a cultura brasileira. O nome surgiu da obra *Abaporu*, que Tarsila deu de presente para Oswald. *Abaporu*, significa homem que come carne humana, o antropófago. Oswald escreveu então o Manifesto Antropofágico, que deu origem ao Movimento Antropofágico. Alguns quadros dessa época são: *Sol Poente*, *A Lua*, *Cartão Postal*, *O Lago e Antropofagia*. Nesta fase ela usou bichos e paisagens imaginárias, além das cores fortes. Tarsila relatou na época que *Abaporu* era fruto de imagens do

seu inconsciente, lembranças histórias que as negras contavam para ela em sua infância.

Tarsila fez sua primeira Exposição Individual no Brasil em 1929, sinônimo de sucesso, pois muitas pessoas falavam das obras da pintura, especialmente nas rodas de intelectuais. Tarsila recebeu elogios na mesma proporção que críticas, pois muitos ainda não compreendiam os preceitos modernistas, alguns consideraram sua obra de mau gosto e com cores “caipiras”. Neste mesmo ano ela se separou de Oswald devido a uma traição e com a queda da bolsa de Nova York seu pai perdeu muitos bens e ela passou a trabalhar fora da arte.

A última fase de Tarsila é denominada de *Social e Neo Pau Brasil*. Já em 1931 ela apresenta uma exposição em Moscou, onde se aproxima das causas operárias. No retorno ao Brasil, participou de reuniões no Partido Comunista Brasileiro, foi presa por um mês e depois disso terminou com o namorado, Oswald de Andrade. Em 1933 pintou a tela *Operários*, pioneira da temática social no Brasil. Além dessa obra destacam-se também *Segunda Classe*, *Costureiras e Orfanato*.

Os grandes eventos da artista foram a I Bienal de São Paulo em 1951, uma sala especial na VII Bienal de São Paulo, e participou da Bienal de Veneza em 1964. Em 1969, a doutora e curadora Aracy Amaral realizou a Exposição, *Tarsila 50 anos de pintura*. Tarsila faleceu em janeiro de 1973.

Depois de conhecer todo o processo da poética de Tarsila é possível compreender as motivações que ela teve para pintar em cada uma das suas fases. O foco desse artigo é a tela *Operários* de 1933, onde a pintora retrata diferentes pessoas, tentando englobar um pouco da diversidade étnica do país. Para Cauquelin, (2007) “a noção de paisagem e a sua realidade percebida são justamente uma invenção, um objeto cultural patentado, cuja função própria é reassegurar permanentemente os quadros da percepção de tempo e do espaço.” (Cauquelin, 2007, p.12). Sendo assim pode-se dizer que Tarsila representou em sua tela algo que para ela fazia sentido que tivesse destaque naquele momento histórico.

A partir do contato com as teorias de Marx, Tarsila passa a se envolver em diferentes atividades políticas, inclusive se filiando ao Partido Comunista Brasileiro. A tela *Operários*, mostra várias pessoas em frente a uma fábrica. Todos apresentam um rosto abatido e apático,

retrato do proletariado brasileiro da época. Nenhuma das figuras sorri. A fábrica ao fundo é quase inteiramente coberta pelas figuras, que mostram que sem pessoas as fábricas não tem utilidade. Para Burke, 2004:

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim, visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural cultural, político, material, e assim por diante [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir. (Burke, 2004, p.17).

Tarsila é um destaque na história da arte brasileira por vários fatores. Primeiro por ser mulher, numa redoma quase que sempre dominada por homens. Depois por ser uma pintora modernista que não teve medo de apresentar a sua obra tal e qual ela a pensava, buscando representar o país e sua gente, tentando absorver toda a mistura presente aqui, que foi ainda mais enriquecida pelos imigrantes. Ela pinta a recusa de uma arte “europisada” e da identidade das pessoas invisíveis e aos lugares marginalizados. Por último o fato de apresentar especialmente em sua fase social e antropofágica, obras que já flertavam com as características da arte contemporânea, a qual é caracterizada muito mais pelo conceito do que pela estética.

Figura 2: Operários



Tarsila do Amaral. Operários, 1933. Óleo sobre a tela. 150x205 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo. SP. Foto: Romulo Fialdini.

THIAGO MUNDANO E SEUS MURAIIS OU SERIAM MORAIS”?

O Muralismo é um fenômeno artístico que consiste em elaborar obras de arte de grande proporção especialmente em muros e ambientes urbanos, porém pode ser usado também como decoração de grandes paredes internas.

Um importante expoente desse tipo de arte ocorreu no México, por meio da elaboração de vários murais, alguns com função decorativa, outros com funções políticas e sociais. Esse tipo de arte foi fortalecido por um fator histórico: a *Revolução Mexicana* (1910), que inspirou artistas a expressar seus pensamentos críticos. Essa manifestação artística revela muito do que se vivia no México. Era um momento em que, a maioria das pessoas mais humildes carregava um sentimento forte de compromisso libertário.

Em 1920, os artistas muralistas ganharam um importante aliado, o Secretário da Educação, Vasconcelos Calderon que propôs a elaboração de vários murais. O objetivo era que eles retratassem a história do México e promovessem o nacionalismo. Para tanto, Cal-

deron convidou três artistas, Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974) e José Clemente Orozco (1883-1949), que ficaram conhecidos como “os três grandes”, por terem sido os pioneiros e expoentes nesse tipo de manifestação artística. O destaque maior era para Diego Rivera (1886-1957), artista que promoveu a popularidade do Muralismo. Isso aconteceu em virtude do sucesso dos murais gigantescos pintados pelo artista. Seus murais podem ser vistos nos Estados Unidos, na Polônia e na China. Diego Rivera foi casado com Frida Kahlo, outra importante artista do Modernismo, que ficou famosa em caráter mundial, por trabalhar com pinturas autobiográficas.

Segundo o texto da Galeria Kogan Amaro, Mundano nasceu em São Paulo, em 1986, onde vive e trabalha. O artista não expõe seu nome completo, pois teme por sua segurança, já que sua arte causa sempre muito “barulho”. Ele é considerado um artista contemporâneo, ainda nascido no século XX, mas com a mente já no século XXI. A respeito da arte contemporânea, Costa diz que:

A crise da obra como presença plena, a inclusão do espaço e do contexto como elementos da obra, a ampliação das bases da percepção para abranger o corpo, a dúvida sobre a essência da arte, o questionamento da ontologia dos suportes por via de sua materialidade, todas essas suspeitas conduziram os artistas à diminuição da importância do objeto de arte e ao consequente desenvolvimento de eventos e ações dos quais se guardavam os restos – os documentos materiais (papéis, anotações, cópias em xerox, objetos e fragmentos de objetos) e os registros mecânicos com imagens (Costa, 2008, p. 388-389).

O artista ganhou destaque com o projeto *Pimp My Carroça*, onde usando a técnica do grafite decorou cerca de 320 carrinhos de catadores de recicláveis. O projeto foi inspirado no Programa americano *Pimp my ride*, em que carros em estado ruim de conservação são transformados em tunados, mostrando que a arte pode ser feita em qualquer lugar e com qualquer material.

Hoje Mundano é um artista visual contemporâneo reconhecido internacionalmente, sempre associando sua obra com assuntos

atuais e polêmicos. A preservação do meio ambiente e os direitos humanos universais são a base de seu ativismo que transcende as tintas. Suas principais exposições são *Carudo*, no Espaço Kabul (São Paulo, 2009), e *Vozes mundanas*, na Emmathomas Galeria (São Paulo, 2018); *Parangolé no Brasil*, no Centro Cultural de Embú das Artes (São Paulo, 2006), e *Festival van de Gelijkheid* (Gehnt, Bélgica, 2017).

Mundano foi ainda recebedor do “Prêmio Brasil Criativo - Artes Visuais” (2014); “Ashoka Fellow” (2016); “Grand Prize Third International Public Art Award” (Hong Kong, 2017); e “Grand Prize Netexplo Digital Innovation Award” (Paris, 2018).

Mundano representa de forma muito integral o espírito das artes contemporâneas mostrando que os espaços expositivos podem estar muito além dos museus, ele ficou conhecido pelas pinturas de seus enormes murais que usam como suporte a lateral de edifícios. Além do diferencial do suporte, pode-se destacar também sua poética no uso de materiais, que além de dar caráter estético às suas obras, fazem também parte do conteúdo das mesmas, como veremos na obra *Operários de Brumadinho*, (2020).

Figura 3:



Foto: Mônica Nunes (<https://conexaoplaneta.com.br/blog/preservacao-ou-morte-o-artivista-mundano-homenageia-o-cacique-aritana-em-releitura-da-obra-o-grito-do-ipiranga-de-1888/mundano-painel-operarios-brumadinho-centro-sao-paulo/>)

Assim como os artistas até aqui citados, Thiago Mundano partiu de sua realidade para elaborar sua obra.

Em 2019, a cidade de Brumadinho, região metropolitana de Belo Horizonte, viveu um pesadelo. O deslizamento de uma barragem causou um grande desastre ambiental e social no dia 25 de janeiro de 2019. A Barragem 1 da Mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, rompeu, causando uma avalanche de lama tóxica, a qual além de causar um desastre ambiental, soterrando a fauna e a flora local, destruiu a comunidade próxima, matando dezenas de pessoas, muitas operárias da empresa.

A arte aqui, além de ser material é também conceitual, pois traz além de um objeto estético, uma causa e efeito. A obra não é o objeto principal, mas sim toda a poética que a envolve em seu tempo e espaço. Sobre isso Bénichou, (2013), destaca:

Os artistas conceituais e muitos de seus difusores procuraram inverter a relação que a obra mantém com sua documentação. Eles se dedicaram a conceber documentos que precedem as obras às quais eles se referem ou que assumem o lugar dessas. Essa inversão da relação entre obra e sua documentação está ligada à concepção ideal da arte que os artistas conceituais procuram instaurar. No lugar de materializar o conceito em um objeto dotado de qualidades visuais, trata-se de propor um enunciado, e sua enunciação tomando assim o lugar de obra de arte (Bénichou, 2013, p. 177).

Inspirado pela obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, Mundano partiu em busca de sua matéria prima para iniciar seu mural. Usou como tinta a própria lama, que causou tantas mortes. Recolhendo a lama de diferentes pontos da barragem, ele pode obter diferentes cores, as quais misturadas com uma base acrílica formaram as tintas usadas.

Mundano cumpriu um dos principais objetivos da Arte Contemporânea, a crítica social, que busca chamar a atenção para as mazelas sociais, as desigualdades e os abusos por parte dos que estão no

poder. Sendo assim, a arte em diferentes momentos históricos cumpre papéis semelhantes na sociedade que a rodeia.

Para Vásquez, (2011):

Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto) e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos. A obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, exterioriza e reconhece a si mesmo. A essa concepção de arte somente se pode chegar quando se viu na objetivação do ser humano uma necessidade que a arte, diferentemente, do trabalho alienado, satisfaz positivamente. (Vásquez, 2011 p. 49).

A citação de Vásquez, facilmente pode ser a descrição de qualquer uma das obras abordadas neste artigo. Assim encerra-se a parte teórica deste estudo, mostrando que toda forma de arte, tem como objetivo, em maior ou menor escala questionar aquilo que vemos e a forma como vemos. Mesmo os artistas da antiguidade com todo o peso das regras que caíam sobre suas produções, com certeza deixavam um pouco de si em cada trabalho. Não é difícil reconhecer numa obra algumas características de seu criador, que além de seu talento e intelectualidade acaba deixando na obra uma boa amostra da forma como vê o mundo em seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou relacionar de que forma diferente, obras de arte em diferentes tempos, e que estas são capazes de registrar um momento histórico com tal emoção, que não se pode ler num simples livro de história. A arte nos mostra as entrelinhas de um momento histórico, relacionado à visão única do artista, que por meio de sua poética é capaz de guardar um momento.

Em cada tempo e espaço as obras abordadas criaram um certo furor social, já que todas em maior ou menor escala eram produções contraventoras, capazes de mexer com os ânimos sociais, isso porque nos dias atuais, como no caso da obra de Mundano, tudo aquilo que é diferente “choca”. As pessoas não estão acostumadas a terem frente aos olhos, temas de interesse social, abordados com muita clareza, ficam presas a certas peças sociais e se recusam muitas vezes a entender o que tem diante de seus olhos. O momento atual do Brasil após uma eleição presidencial conturbada, mostra que muitas pessoas se encontram alienadas ao que acontece em suas próprias comunidades e em seu próprio país. A exemplo de Tarsila e seus companheiros que procuravam levar um pouco de intelectualidade às pessoas, muitas vezes essas tentativas de mostrar os males sociais são interpretadas como balbúrdia e aqueles que os fazem como meros agitadores.

Felizmente a sociedade vive de ciclos, quando em alguns momentos surge um pensamento inovador e criativo e em outros momentos apresenta atitudes anacrônicas e relatadas, como as que presenciamos em nosso país nos últimos anos. Alguns conceitos artísticos e até mesmo sociais caíram por terra, dando lugar a questionamentos sobre a própria Constituição. Uma onda de puritanismo assolou nossa sociedade e o que antes era considerado arte passa a ser supérfluo.

Nesse tocante, a arte de superar seus pré-julgamentos e passar a ser cada vez mais contraventor, como fez Flaubert ao criar uma personagem totalmente fora dos padrões aceitos em sua época e ainda nos dias de hoje.

O artista é antes de tudo um ser de coragem, que ousa mostrar a todos o que está dentro de sua cabeça e de seu coração por meio de sua linguagem artística. Assim como Manet em sua obra mais conhecida foi capaz de quebrar padrões sociais da época e ainda de certa forma ser precursor do que viria se tornar o Impressionismo.

Esse artigo buscou mostrar de que maneira diferentes formas de arte, em diferentes tempos e lugares são capazes de exercer a mesma função. Levar homens e mulheres comuns a sonharem com dias melhores, a se perceberem no mundo e em si mesmos, a pensarem e refletirem sobre o quanto são pequenos nesse grande mundo e mesmo em sua pequenez são capazes de juntos mostrar que todos podemos ser melhores que ontem e todos podemos sonhar e criar uma sociedade melhor e mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Tarsila. Site oficial. Disponível em <tarsiladoamaral.com.br> Acesso em 03 nov. 2022.

BAUDELAIRE, C. **O pintor da vida moderna**. In: COELHO, Teixeira. (Org.). A modernidade de Baudelaire. Trad: Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. (Org.) Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BÉNICHOU, Anne. Esses documentos que também são obras... **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, ano 3, p. 171-191, dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Revista-Valise/article/viewFile/44418/28601>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 1999.

BOPP, R. **Movimentos modernistas no Brasil 1922-1928**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2012.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e imagem**. Baura, SP: EDUSC, 2004.

COSTA, Luiz Cláudio da (Org.). **Registro e arquivo na arte**: disponibilidade, modos e transferências fantasmáticos de escrituras. Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis, de 19 a 23 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/037.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CAUQUELIN, A. **A Invenção da Paisagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**; tradução Ruy Jungmann; revisão e representação, Renato Janine Ribeiro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**: costumes de província. 9. e.d. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

KÜMPPEL, Larissa. **Para não esquecer Brumadinho**: artista usa lama da Vale para pintar mural. 31/01/2020. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/01/31/interna_gerais,1118691/para-nao-esquecer-brumadinho-artista-usa-lama-da-vale-para-pintar-mur.shtml> Acesso em 12 dez. 2022.

LEONE, Priscilla Novaes (PITTY). **Desconstruindo Amélia**. In: LEONE, Priscilla Novaes Chiarroscuro. Deckdisc Polyson - Rio de Janeiro (2009).

MUNDANO, Tiago T. L. A. **Operários de Brumadinho**. 2020. Pintura, acrílica sobre tela, 160 x 120 cm. Disponível em: https://www.instagram.com/mundano_sp/ Acesso em: 22 fev. 2023.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

TARILADO AMARAL. Biografia. Blog. Disponível em: <https://tariladoamaral.com.br/biografia/> 08 nov. 2022.

Veja mais sobre “Modernismo e Primeira Guerra Mundial” em: <https://brasilecola.uol.com.br/guerras/modernismo-primeira-guerra-mundial.htm>

A SACRALIZAÇÃO DO TRABALHO NOS TEMPOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Guilherme Henrique da Silva Sales¹

Resumo:

Sabemos que o trabalho é algo intrínseco à sociedade humana, desde os tempos antigos até a atualidade, e, certamente, permanecerá atrelado ao cotidiano do ser humano. Entretanto, as diversas mudanças ocorridas no campo do trabalho impactaram diretamente os aspectos social, econômico, moral e estrutural da sociedade em geral, especialmente quando nos reportamos ao período da primeira fase da Revolução Industrial. O recorte deste trabalho se dá na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, em que há perceptíveis mudanças no conceito de trabalho, assim como na produção, mão de obra e lucro. Mas o que tornou o trabalho algo tão homogêneo à vida humana? Que conceitos podemos apresentar que justifiquem as inúmeras mudanças sociais causadas pelas longas horas dedicadas ao trabalho? Poderíamos afirmar que houve uma construção ética e moral que, aplicada de tal forma, sacralizou o trabalho como algo conectado ao ser humano? O presente artigo busca analisar tais prerrogativas e apresentar um debate sobre o trabalho e seus impactos sociais.

Palavras-chave: Trabalho. Sociedade. Sujeito.

UM CONCEITO CHAMADO TRABALHO

Desde a pouca idade, o ser humano que convive em sociedade, incorpora suas práticas sociais diárias o ato de utilizar suas capacidades físicas e intelectuais para o cumprimento de ações predefinidas, seja por ele mesmo, por alguém hierarquicamente superior ou pelo ambiente social ao qual está inserido. O objetivo dessas ações será a conquista de algum tipo de benefício material, emocional ou social.

¹ Mestrando em Teologia pela Florida University of Science and Theology - FUST University - Pós graduado em Teologia e Ciência da Religião - FAVENi e Pós graduado em História Antiga, Média e moderna pela Faculdade Metropolitana, Graduado em História pela FBJ - Faculdade da Belo Jardim

Em outras palavras, a ideia de trabalho é o ato de dispormos de nossas capacidades em troca de alguma conquista.

Quando Marx (1867) problematiza o conceito de valor do produto, apresenta-se a ideia de que esse valor tem relação direta com sua utilidade social, que ele chamará de “valor de uso”, e que esse deve ser o modelador do valor do produto. Porém, como determinar esse valor de uso? Será a classe que utilizará esse produto ou a finalidade social que ele apresentará? Para melhor compreender isso, será necessário analisar um dos períodos em que a ideia de valor de uso, utilidade social e mão de obra apresentavam uma relação tão estreita, ao ponto de quase não se conseguir distinguir. Estamos a falar da Revolução Industrial.

Antes de adentrarmos no trabalho durante a Revolução Industrial, na obra *A Corrosão do Caráter*, de Richard Sennett (1998), ele apresenta uma definição para o termo “job”, que norteia um pouco a forma de pensar a época. Sennett diz: “A palavra ‘job’ [serviço, emprego], em inglês do século XIV, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro.” (Sennett, 2009, p.09). A concepção apresentada por Sennett evidencia que o ato de trabalhar está atrelado a um processo que está em constante mobilidade. O mesmo ocorre quando ele traz a definição de carreira, dizendo:

Carreira, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. (Sennett, 2009, p.10).

Com a junção desses dois conceitos, podemos perceber que as terminologias utilizadas para definir o conceito de trabalho implicam algo que precisa estar em constante movimento, pois o ato de “trabalhar” é contrário ao estado de inércia, sendo oposto à ideia de estaticidade. O trabalho precisa ser dinâmico e contínuo em sua trajetória, para que possa se desenvolver e fortalecer as estruturas sociais de forma geral. E podemos perceber isso com muita clareza na Inglaterra, no final do século XVII e início do XIX.

Huberman, sobre a Inglaterra da primeira fase da revolução, diz:

Se um marciano tivesse caído naquela ocupada ilha da Inglaterra teria considerado loucos todos os habitantes da Terra. Pois teria visto de um lado a grande massa do povo trabalhando duramente, voltando à noite para os miseráveis e doentios buracos onde moravam, que não serviam nem para porcos; de outro lado, algumas pessoas que nunca sujaram as mãos com o trabalho, mas não obstante faziam as leis que governavam as massas, e viviam como reis, cada qual num palácio individual. (Huberman, 1978, p.190).

Perceba como a dinâmica se tornou intensa na Inglaterra industrial. As mudanças perceptíveis apresentam uma realidade voltada ao completo movimento das forças sociais em prol do crescimento industrial em geral. Entretanto, perceba um segundo grupo apresentado no mesmo texto: um grupo que eventualmente tem relações com a dinâmica do trabalho, podendo até ser considerado seu causador, mas que apresenta uma prática de trabalho diferente. Esse grupo ficará conhecido como burgueses (Marx, 2023), e sobre ele, nos deteremos um pouco mais.

O TRABALHO COMO AGENTE MODIFICADOR DO MEIO

Hobsbawm ao descrever o mundo Europeu no começo da revolução industrial, diz:

O mundo em 1789 era, portanto, para a maioria dos seus habitantes, incalculavelmente grande. A maioria deles, a não ser que fossem arrancados da sua terrinha por algum terrível acontecimento, como o recrutamento militar, viviam e morriam no distrito ou mesmo na paróquia onde nasceram: ainda em 1861,

mais de nove em cada dez habitantes de 70 dos 90 departamentos franceses moravam no departamento onde nasceram. (Hobsbawm, 1979, p.26).

Note que, antes da revolução, o desejo de romper com o seio familiar, com a comunidade e com a condição de vida era extremamente escasso, para não dizer inexistente. As comunidades cresciam com o foco em manter uma melhor condição de vida para seu grupo familiar, como afirma Huberman:

Anteriormente, era realizada na casa do próprio camponês, qualquer que fosse seu gênero. A família precisava de móveis? Não se recorria ao carpinteiro para fazê-los, nem eram comprados numa loja da Rua do Comércio. Nada disso. A própria família do camponês derrubava a madeira, limpava-a, trabalhava-a até ter os móveis de que necessitava. Precisavam de roupa? Os membros da família tosquavam, fiavam, teciam e costuravam — eles mesmos. A indústria se fazia em casa, e o propósito da produção era simplesmente o de satisfazer as necessidades domésticas” (Huberman, 1978, p. 62).

A sociedade que antecedia a industrialização tinha o foco na melhoria das condições de vida familiar. Porém, notamos que alguns fatores condicionam a sociedade a mudar seu eixo cultural de desenvolvimento, em prol de uma nova demanda social, que Sennett chamará de ‘Disciplina do Tempo’ (SENNETT, 2009, p. 117). Isso trará como resultado a modificação da perspectiva da produtividade, onde o que antes era focado na produção do ‘necessário’ passa a sofrer inversões para que o tempo seja ‘melhor aproveitado’.

Um dos fatores que levou à busca por esse melhor aproveitamento do tempo trabalhado foi a procura por melhores condições em tempos de produtos mais escassos. Huberman afirma:

Era legítimo que, o camponês, num ano de más colheitas, procurasse pelo seu produto

pagamento melhor do que num ano de fartura, já que o número de sacos à venda era menor. A noção do justo preço se enquadrava na economia do mercado pequeno, local e estável. Mas não se enquadrava na economia do mercado grande, exterior e instável.” (Huberman, 1978, p. 70-71).

O próprio camponês, que outrora buscava apoio na própria comunidade, percebia, a passos largos, que o campo vinha se tornando uma fonte insuficiente para as demandas que o tempo lhe impunha. O processo de urbanização das vilas, mesmo lento, apresentava mudanças significativas nas concepções sociais. Hobsbawm diz:

A palavra “urbano” é certamente ambígua. Ela inclui as duas cidades européias que por volta de 1789 podem ser chamadas de genuinamente grandes segundo os nossos padrões - Londres, com cerca de um milhão de habitantes, e Paris, com cerca de meio milhão - e umas 20 outras com uma população de 100 mil ou mais. (Hobsbawm, 1979, p. 27).

E depois diz Hobsbawm: ‘Mas foi também destas cidades que saíram os jovens e ardentes ambiciosos para fazer fortuna ou revoluções, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Robespierre veio de Arras, Gracchus Babeuf, de Saint-Quentin, Napoleão, de Ajaccio.’ (Hobsbawm, 1979, p. 27). Aos poucos, a influência dos centros urbanos afeta o dia a dia das produções rurais, e o desejo por posses e bens começa a soar harmoniosamente aos ouvidos daqueles que, seja por histórias ou por necessidade, conheceram o que se passava nos grandes centros urbanos europeus. A partir disso, tornou-se um caminho sem volta pela busca desenfreada por bens e riquezas.

Talvez uma pergunta possa surgir: como a convivência nos espaços urbanos trouxe um impacto tão antagônico àqueles que traziam os princípios e vivências das áreas rurais? Para entender melhor, precisaremos voltar a compreender a disciplina do tempo, já apresentada anteriormente.

O CENÁRIO DAS CIDADES INDUSTRIAIS

Nos grandes centros urbanos, o trabalho apresenta uma finalidade completamente oposta àquilo que se via nos campos. No campo, o ser humano, a família, era o agente provedor de todos os recursos necessários; na cidade, a demanda populacional forçava uma demanda produtiva ainda maior. Por isso, as máquinas ganham um papel significativo nesse processo, como afirma Hobsbawm:

O que significa a frase “a revolução industrial explodiu”? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas. que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante e até. o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. (Hobsbawm, 1979, p.44).

A realidade nos espaços urbanos, no que tange ao trabalho e à produção de recursos, levou a uma ressignificação de conceitos comuns na sociedade. Aqueles que, outrora, dedicavam seu tempo útil à produção de bens para o consumo da sua comunidade, agora precisavam dedicar muito mais de suas capacidades físicas e intelectuais para atender às demandas que os polos industriais exigiam.

E como podemos perceber essas mudanças? O quantitativo de pessoas que começaram a ingressar nos espaços urbanos demonstra um dos primeiros problemas urbanos: o crescimento descontrolado da população. Sobre isso, Huberman diz: ‘Antes de 1700, o aumento da população na Inglaterra, em cada cem anos, era de cerca de um milhão; entre 1700 e 1800, porém, esse aumento foi de três milhões!’ (Huberman, 1978, p. 185), evidenciando que o crescimento populacional estava acompanhando o desenvolvimento das máquinas.

Quanto à sociedade, é indiscutível as inúmeras mudanças ocorridas! O que antes era um ponto de simples comércio, tornou-se um celeiro de transformações e inovações sociais. Mudanças constantes e visíveis eram observadas quase que diariamente nas ruas das cidades onde as indústrias norteavam a economia. Porém, com essas transformações, outros problemas se evidenciavam. De um lado, os centros

urbanos que nasciam do desenvolvimento industrial apresentavam um estilo de vida com recursos jamais vistos! Por outro lado, surgia um grupo que, posteriormente, seria denominado “classe”, como consequência desse desenvolvimento industrial. Um grupo que permeava as veredas das cidades e, apesar de ser a força motora das fábricas, não desfrutava dos mesmos bens que os donos das fábricas. Estes são os “trabalhadores”

Sobre esse distanciamento de classes, Hobsbawm diz:

A introdução de um sistema individualista puramente utilitário de comportamento social, a selvagem anarquia da sociedade burguesa, teoricamente justificada por seu lema “cada um por si e Deus por todos”, parecia aos homens criados nas sociedades tradicionais pouco melhor do que a maldade desenfreada. (Hobsbawm, 1979, p. 222).

Percebe-se que, ao contemplar a sociedade imersa na indústria, o trabalho se torna uma arma de batalha! E as estratégias para condicionar os trabalhadores a ampliar ainda mais o seu tempo de trabalho eram infinitas! Uma das melhores formas estava na ideia do ‘Trabalhou mais, ganhou mais!’ Sobre isso, Weber diz: ‘Um dos meios técnicos que o empresário moderno costuma aplicar para obter de “seus” operários o máximo possível de rendimento no trabalho e aumentar a intensidade do trabalho é o salário por tarefa’ (Weber, 1994, p. 52).

Isso modifica a perspectiva sobre o trabalho, pois o lucro estaria atrelado à quantidade de serviço feito, e não ao resultado, que seria o sustento do indivíduo e de sua família. A ótica individualista, a busca pelo lucro, levaria a sociedade envolvida no desenvolvimento industrial a se digladiar entre si, buscando se sobrepor uns aos outros. Mas como essa sobreposição ocorre? Como condicionar um povo a se submeter à dominação de outro? Ressignificando valores e preceitos!

Podemos dizer que a população aceitou de bom grado essas imposições e explorações? Certamente que não! Diversos movimentos de resistência foram instaurados contra as indústrias, máquinas e patrões! Entretanto, a força de pequenos grupos insatisfeitos com toda essa exploração acabava trazendo mais problemas do que benefícios para a classe. Não é à toa que a descrição feita por Hobsbawm diz:

Um dos principais benefícios que eram esperados da empresa privada e da livre iniciativa era a nova maquinaria. Mas não apenas operários “destruidores de máquinas” se ergueram contra ela: os negociantes e fazendeiros de menor porte simpatizavam com eles porque também consideravam os inovadores como destruidores da existência dos homens. De fato, às vezes, os fazendeiros deixavam suas máquinas ao alcance dos revoltosos para que fossem destruídas, e o governo foi obrigado a enviar uma circular redigida com palavras ásperas, em 1830, para enfatizar que “as máquinas têm tanto direito à proteção da lei quanto quaisquer outros itens patrimoniais”. (Hobsbawm, 1979, p. 223).

As reações populares demonstravam indignação por parte dos trabalhadores mais organizados socialmente. As críticas ao sistema que se evidenciava sobre a população mostravam como ele foi agressivo e acabava se expandindo de forma tão intensa que se tornava incontrolável. Sobre isso, Huberman diz:

Um número cada vez maior de empregados era necessário para atender à crescente procura, e por isso tais intermediários levavam sua matéria-prima não apenas aos membros das corporações que, nas cidades, estavam dispostos a trabalhar para eles, mas também para os homens, mulheres e crianças das aldeias. (Huberman, 1978, p. 122).

A SACRALIZAÇÃO DO TRABALHO

Durante esse processo exploratório, a religião foi uma ferramenta muito utilizada pela burguesia para fundamentar a exploração trabalhista que se evidenciava. É claro, não podemos afirmar que tal conexão era feita de forma consciente e planejada! Não encontramos uma articulação planejada entre os discursos religiosos e o aumento do tempo trabalhado; porém, encontramos algumas narrativas bíbli-

cas que, nesses tempos, foram usadas como “perspectivas” do divino sobre o trabalho.

Ao lermos a narrativa bíblica da criação do mundo, encontramos um primeiro conceito de trabalho. Em Gênesis 2:2-3, diz: “E, havendo Deus acabado no dia sétimo a sua obra, que tinha feito, descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito. E abençoou Deus o dia sétimo e o santificou; porque nele descansou de toda a sua obra, que Deus criara e fizera.” (Almeida, 2009, p. 03). Percebe-se que o autor do texto bíblico apresentou um processo de ciclo semanal de trabalho: trabalhou-se seis dias, com a finalidade de concluir um determinado plano de trabalho, e o maior prazer estava em contemplar a obra que tinha feito. Aqui, encontramos uma definição de trabalho, já antes apresentada, como sendo a ação em prol de concluir uma atividade benéfica para a comunidade ou família; no caso do texto bíblico citado, a criação do mundo. Mas, na continuidade desse texto, há um ponto de extrema importância na concepção do trabalho.

Ainda no mesmo capítulo bíblico, o divino expressa uma preocupação peculiar, pois ele diz em Gênesis 2:5: “Não havia ainda nenhuma planta do campo na terra, pois ainda nenhuma erva do campo havia brotado; porque o Senhor Deus não fizera chover sobre a terra, e também não havia homem para lavrar o solo.” (Almeida, 2014, p. 03). Deus externaliza a necessidade de um ser humano para executar serviços na terra que ele criou; e mais, apresenta uma condição: só existiria a “chuva” se existisse o “homem para lavrar”. A partir desse momento, o ser humano é incumbido da função de lavrar, cuidar e manter o cuidado com a terra, como uma condição para que os frutos e a própria criação se mantivessem em harmonia.

Porém, com a continuidade da história bíblica, o homem comete um grande erro, e, ao descrever punições para os seres criados, o que antes era uma condição para que a terra se mantivesse em equilíbrio, agora passa a ser uma punição, algo inseparável ao ser humano, pois, como descreve Gênesis 3:19: “No suor do teu rosto, comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado, porquanto és pó e em pó te tornarás.” (Almeida, 2014, p. 04). Com essa visão construída, fundamenta-se um pensamento sobre o trabalho, baseado na ideia de que, durante toda a semana, meses e anos da vida humana, diariamente deverá ser conquistado o seu “pão”. Vendo por essa ótica, poderíamos dizer que o Deus judaico-cristão não apresenta um dese-

jo pelo acumular. Podemos perceber isso em outro momento bíblico, onde o povo de Israel recebe as seguintes instruções, segundo Êxodo 16:4-5:

Então, disse o Senhor a Moisés: Eis que vos farei chover pão dos céus, e o povo sairá e colherá cada dia a porção para cada dia, para que eu veja se anda em minha lei ou não. Dar-se-á que, ao sexto dia, prepararão o que colherem; e será o dobro do que colhem cada dia (Almeida, 2014, p. 52).

Perceba que o único momento em que era pedido um acúmulo era para o dia sagrado judaico, o Shabat, ou Sábado, em tradução. Dessa forma, o povo denominado israelita estruturava sua relação com o trabalho; sendo algo tão intrínseco que, em seu decálogo, regras estas que fundamentam todas as práticas morais, religiosas e sociais do povo, prescreve, no livro de Êxodo 20:8 a 10, que:

Lembra-te do dia do sábado, para o santificar. Seis dias trabalharás e farás toda a tua obra, mas o sétimo dia é o sábado do Senhor, teu Deus; não farás nenhuma obra, nem tu, nem o teu filho, nem a tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o teu estrangeiro que *está* dentro das tuas portas. (Almeida, 2014, p. 54).

Aqui, já podemos notar a utilização do termo ‘trabalho’, e que, agora, o trabalho é algo que o ser humano precisa realizar em seis dos sete dias que ele tem. Esse pensamento se perpetua até os dias de Cristo, onde ele evidencia essa ideia na emblemática oração conhecida como ‘Pai Nosso’, escrita no Novo Testamento; e em Mateus 6:11, ele relembra o ato da conquista diária do alimento: ‘O pão nosso de cada dia dá-nos hoje.’ (Almeida, 2014, p. 636). Jesus reafirma a ideia de não acúmulo, mas isso começa a mudar quando se consegue desenvolver novas ferramentas de trabalho, como as máquinas.

Quando esse pensamento começa a mudar? Quando o saber do indivíduo precisa ser direcionado para o aumento da produção, e não apenas para o sustento! A inclinação para produzir, o aproveitamento

do tempo para se fazer mais, ganha foco, e podemos notar isso quando Weber diz:

Um dia, porém, esse aconchego foi repentinamente perturbado, e muitas vezes sem que a forma de organização sofresse nenhuma alteração fundamental — a transição, digamos, para a fábrica fechada, para o tear mecânico ou coisas do gênero. Em vez disso, o que se deu o mais das vezes foi simplesmente isto: um jovem qualquer de uma das famílias desses empresários da produção em domicílio muda-se da cidade para o campo, seleciona a dedo os tecelões de que necessita, aumenta ainda mais sua dependência e o controle sobre eles, fazendo, dos camponeses, operários. (Weber, 2004, p. 60).

E aqueles que, porventura, não se encaixam mais nessa nova perspectiva de trabalho? E os de idade avançada, ou aqueles que, por alguma debilidade ou incapacidade, não se ajustam a esse padrão de produção? Buscam outras formas de sustento, mas são engolidos pela falta de recursos, e encontramos uma escassez de bens e condições de sustento. Agora, aqueles detentores dos saberes produtivos, que antes eram a referência no sentido de produção, passam a ser deixados de lado e substituídos pelas máquinas, que faziam os dias de trabalho serem mais bem aproveitados para a produção de bens; evidenciando nos espaços urbanos o surgimento de dois grupos: os ricos proprietários das fábricas e os pobres operários.

Essa situação se agrava ainda mais quando se começa a questionar as possíveis soluções para essa divisão social. Quando questionada, percebe-se que é uma jornada sem retorno! A resignificação do trabalho torna-se completamente diferente do que era no passado. Sobre isso, Hobsbawm diz:

Em nossa época”, disse um dos desesperados tecelões da Silésia que se revoltaram em vão contra? próprio destino em 1844, “os homens inventaram excelentes maneiras de enfraquecer e minar suas próprias existências. Mas,

meu Deus, ninguém mais pensa no sétimo Mandamento, que determina e proíbe o seguinte: Não roubaras. Nem têm em mente as palavras de Lutero, quando ele diz: Amaremos e temeremos o Senhor, assim como não roubaremos a propriedade de nosso vizinho nem o seu dinheiro, nem os obteremos por meios falsos e sim, pelo contrário, devemos ajudá-lo a conservar e melhorar sua existência e sua propriedade. (Hobsbawm, 1979, p. 222).

Era perceptível que existia algo extremamente inexplicável nesse novo sistema de produção! De um lado, um grupo que pouco se via nas fábricas aparecia em horários específicos do dia, seja para abrir os galpões das fábricas, avaliar os produtos feitos, verificar o andamento das máquinas, questionar alguns operários específicos que não ficavam nas máquinas, mas estavam cobrando aqueles que ali estavam, e que, ao final do dia ou da semana, aparecia com moedas ou papéis que agora representavam o valor intelectual e físico empregado durante aquele determinado tempo. Ao final desse ciclo, era pago o salário ao trabalhador.

E agora vem o segundo problema: a distribuição do salário para o sustento. Antes, podia-se trocar um produto por outro, mas agora, trocava-se um produto por um papel que tinha um valor de troca. Um produto não era mais trocado por outro, agora era uma ação, que era trocada por papel-moeda, também chamado de dinheiro, que era trocado por produto. Agora, quanto mais papel-moeda se tinha, mais produtos se podia adquirir, mesmo aqueles que o operário nem conhecia o seu método de produção, começando a fazer parte do seu rol de produtos a serem adquiridos com o dinheiro.

E quando faltava o dinheiro? E quando o conhecimento intelectual ou a força física não garantiam uma forma de conseguir dinheiro? A pobreza começa a ser uma realidade nas cidades. Nos campos, o sentimento de comunidade era muito mais perceptível! O excesso podia ser negociado de diversas formas, mas nas cidades, onde poucos produtos eram feitos fora das fábricas, restava apenas a necessidade e o que ficaria conhecido como “pobreza”. Mas isso não era algo novo; nos tempos bíblicos, sempre existiram pessoas desafortunadas de recursos, e essas, apegando-se à fé, buscavam na religião o amparo para

compreender os motivos de tanto sofrimento. A religião evidenciava que tudo isso era algo natural, e que havia uma ação divina nisso. Sobre isso, Huberman, apresentando o discurso de um arquidiácono William Paley (1743-1805) aos trabalhadores, diz:

Um homem da Igreja dava consolo e ajuda aos pobres miseráveis. Não era um sacerdote qualquer — mas sim o próprio Arquidiácono Paley. Para os membros descontentes da classe trabalhadora que se consideravam em má situação, ao passo que os ricos viviam bem, esse ilustre clérigo teve palavras de otimismo. “Algumas das necessidades que a pobreza impõe não constituem durezas, mas prazeres. A frugalidade em si é um prazer. É um exercício de atenção e controle que produz contentamento. Este se perde em meio à abundância. Não há prazer em sacar de recursos imensos. Uma vantagem ainda maior que possuem as pessoas em situação inferior é a facilidade com que sustentam seus filhos. Tudo de que o filho de um pobre necessita está encerrado em duas palavras, ‘indústria e inocência’. (Huberman, 1978, p.197).

Tais palavras, aos ouvidos carentes dos operários fatigados da árdua semana de trabalho, faziam-nos acreditar que sua labuta e esforço eram a certeza de estarem no caminho certo! Além disso, Hobsbawm, comentando sobre como os trabalhadores fugiam da pobreza, diz:

Como meio de minorar a pobreza, a caridade cristã era tão má como inútil, como se podia ver nos Estados papais, que a tinham em grande abundância. Mas era popular não só entre os ricos tradicionalistas, que a fomentavam como salvaguarda contra o perigo dos direitos iguais (propostos por “aqueles sonhadores que sustentam que a natureza criou os homens com direitos Iguais e que as distinções sociais devem ser fundamentadas puramente na uti-

lidade comum”, mas também entre os pobres tradicionalistas, que estavam profundamente convencidos de que tinham um direito às migalhas que caíam da mesa dos ricos. (Hobsbawm, 1979, p. 222).

A crença de que o trabalho, o ato de entregar horas a fio para adquirir bens, era a forma como Deus os estava preparando para algo ainda maior. Mas, de fato, existiam aqueles que sempre se posicionavam contra tal situação e questionavam se essa dedicação e entrega extrema ao trabalho não iam contra os princípios divinos. Como forma de tentar mudar isso, manifestavam indignação e revolta contra os afortunados donos das fábricas e organizavam ações contra as fábricas e seus proprietários. Sobre isso, o arqui-diácono apresentava um discurso religioso a tal pensamento, que dizia:

Por isso, esse amigo dos pobres, o arqui-diácono advertiu aos ingleses que pudessem ser muito “esquentados”: “A modificação, e a única modificação, a ser desejada, é o melhoramento gradual e progressivo, fruto natural da indústria bem aplicada... ...Isso pode ser esperado de um estado de ordem e tranquilidade pública; é absolutamente impossível em qualquer outra situação... ...Ambicionar a situação ou a fortuna dos ricos, e a tal ponto de desejar tomá-las pela força, ou através do tumulto e confusão públicos, não só é mau, como insensato. (Huberman, 1978, p. 198).

Ou seja, além de ser natural essa diferença de classes, era necessário deixar o percurso seguir, pois só assim poderíamos encontrar o equilíbrio social com o tempo! Com isso, toda a sociedade passa a olhar para o trabalho, a riqueza, a condição de vida e tudo o que existia ali como uma vontade, a vontade de algo ou alguém superior a eles. Não se mencionam nomes, mas fica evidente que o trabalho assume um papel sagrado no cotidiano de todos aqueles que, direta ou indiretamente, usufruem dos produtos feitos pelas máquinas. O trabalho passa a se tornar a parte mais sagrada do dia a dia nas cidades, pois, sem ele, nada do que está sendo feito ou será feito se concretizará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todos os conceitos já apresentados, percebemos que, durante o início da Revolução Industrial, a concepção de trabalho foi completamente modificada. O que antes era uma ação feita para obter produtos e sustento, passa a ser a parte mais importante do dia a dia das cidades! O trabalho torna-se algo sagrado na vida das pessoas que moravam nas cidades das fábricas. Buscar separar o ato da rotina diária imposta à população — rotina essa de sair antes do sol nascer e voltar após ele se pôr, de horas infindáveis em frente às novas máquinas adquiridas, de pessoas dispostas a usar um tom de voz ameaçador para que duplicassem, ou até triplicassem a quantidade produzida — pois pela produção é que eles demonstrariam ser excelentes operários. Tentar separar tais situações do dia a dia dos operários torna-se uma missão quase impossível.

Porém, ao analisarmos tudo o que foi exposto, podemos perceber como a compreensão do trabalho se modificou com o tempo, tornando o comum completamente incomum. Antigamente, notávamos que o que ocupava boa parte do dia do ser humano era a produção para subsistir, mas agora, o trabalho ocupava boa parte do seu dia, tornando-se o eixo norteador de suas práticas diárias! Antes, seis dias de trabalho eram designados para fazer tudo o que precisasse ser feito, e o sétimo era separado e consagrado ao encontro com o divino. Mas com a nova concepção, o que restará como sendo sagrado? De fato, o mais importante era o produzir, e não contemplar o que foi feito! O produzir será visto como mais importante do que contemplar.

O pão de cada dia, antes uma imposição dada ao ser humano, e que todos deveriam cumprir, agora passa a ser proporcional. Uma proporcionalidade em que o dono da fábrica terá uma tremenda fatura de pães, e quem usa a máquina terá um resquício de condições para adquirir algo para se alimentar. E quando não conseguir, deverá buscar ainda mais trabalho, para que assim seja “agraciado” com a labuta e obtenha o alimento.

Por maior que fosse o esforço humano, haveria momentos em que tal dedicação garantia um sustento tão fraco que beirava a inexistência e oferecia uma péssima condição de vida, colocando o indivíduo na pobreza. Enquanto uma pequena elite nas cidades, aparentemente sem fazer esforço algum, se deliciava com grandes, saborosos e

aparentemente inacabáveis pães, a indagação surgia: existe uma clara igualdade social?

Somado a isso, aos questionadores das classes operárias, que achavam essa disparidade econômica algo incoerente com a realidade vista — que aos que mais trabalhavam, mais deveria ser dado — os discursos religiosos garantiriam que tal diferença era resultado de um plano divino, sustentado e confirmado pelos seus pregadores, que argumentavam que os operários precisavam aceitar tal condição, pois isso seria uma forma de se aproximar mais de Deus.

Se era um plano divino ou uma articulação da classe burguesa, não podemos afirmar, mas algo fica evidente a todos: a sociedade mudou. O trabalho agora é tão sagrado quanto a vida, e sem ele, não existiria um ser humano que pudesse ser aceito socialmente. Esse é o mundo nas cidades industriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARX, Karl. **Crítica da economia política**: o processo de produção do capital, Editora Boitempo, 3º edição, 2023.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo / Richard Sennett; tradução Marcos Santarrita. — 14º ed. - Rio de Janeiro: Record, 2009.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 12º ed, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

BÍBLIA. Almeida. **Revista e atualizada**, 2º ed, Sociedade bíblica do Brasil. 2014.

OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

Renata de Abreu e Silva Oliveira¹

Resumo:

Este estudo, de revisão bibliográfica, tem como objetivo verificar os desafios dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontando algumas perspectivas e reflexões. A literatura revela uma carência de estudos sistemáticos que explorem essas percepções sob a ótica dos próprios estudantes. Os resultados indicam que os alunos enfrentam desafios significativos, como a falta de habilidades em leitura e escrita, e que a realidade socioeconômica impacta sua permanência na escola. A construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é fundamental para a superação desses desafios. O estudo visa contribuir para a educação, oferecendo um panorama sistemático sobre a percepção dos alunos da EJA e sugerindo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem; reflexões.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel decisivo na promoção da inclusão social e na garantia do direito à educação para indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência no ensino regular na idade apropriada. Esse formato educacional atende um público heterogêneo, composto por alunos com histórias de vida, experiências e expectativas variadas. Nesse contexto, conhecer a trajetória dos alunos e os caminhos percorridos por eles é essencial para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e políticas educacionais (Costa e Amorim, 2020).

Segundo Guimaraes *et al.* (2023), a EJA se destaca por sua capacidade de adaptar práticas pedagógicas às necessidades específicas

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: abreurenata@yahoo.com.br

de seus alunos, que apresentam perfis e experiências de vida diversos. A relevância desse modelo educacional é evidenciada pela necessidade de desenvolver estratégias de ensino que considerem as realidades socioculturais dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado (Dolinski, 2017). Assim, a EJA não apenas busca a alfabetização, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, exigindo, portanto, um compromisso com a qualidade educacional e a inovação nas práticas pedagógicas (Machado, 2008).

A construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é um aspecto crucial para a EJA. Costa e Amorim (2020) ressaltam que a interação entre educadores e alunos, bem como a promoção de um espaço de diálogo, são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. A valorização das experiências de vida dos alunos e a contextualização dos conteúdos curriculares são estratégias que podem contribuir significativamente para a motivação e o engajamento dos estudantes. Assim, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo se comprometam a criar condições que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa, reconhecendo a EJA como uma oportunidade de transformação pessoal e social.

Para se chegar a um panorama sobre esse quadro, estabelece-se como objetivo verificar os desafios dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontando algumas perspectivas e reflexões.

Assim, com este estudo pretende-se apresentar colocações valiosas para gestores educacionais, professores e formuladores de políticas públicas, auxiliando no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Além disso, a pesquisa pode inspirar novas investigações acadêmicas e fomentar o debate sobre a importância de ouvir as vozes dos alunos como protagonistas de suas trajetórias educacionais, fortalecendo, assim, o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

METODOLOGIA

As obras selecionadas foram analisadas em sua totalidade, sendo destacadas as citações mais pertinentes, com atenção aos critérios de confiabilidade e alinhamento com os objetivos do estudo. As in-

formações coletadas foram estruturadas em textos que destacam tanto os pontos de convergência quanto de divergência entre os trabalhos, permitindo uma avaliação crítica dos aspectos relacionados à temática abordada. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, a fundamentação teórica foi integrada aos resultados e discussões, criando uma narrativa que conecta os referenciais teóricos às reflexões derivadas da análise.

Para identificar as produções científicas relevantes, foi utilizado um levantamento por meio de operadores booleanos como ferramentas de pesquisa, com o objetivo de refinar e otimizar os resultados. A aplicação de operadores lógicos, como o “AND”, possibilitou a combinação estratégica de descritores, garantindo maior precisão e relevância na localização das informações. Nesse processo, utilizaram-se os seguintes descritores: *Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem e reflexões*.

Os critérios de inclusão para seleção das obras analisadas foram: disponibilização integral e gratuita, publicação nos últimos dez anos e relevância para a temática proposta. Excepcionalmente, devido à pertinência teórica e contextual de algumas abordagens, foram incluídas duas publicações fora desse recorte temporal. Inicialmente, foram identificadas 40 produções científicas, das quais 12 foram selecionadas para leitura integral. Além disso, o corpus de análise incluiu quatro trabalhos de conclusão de curso, duas dissertações e dois livros de referência que contribuíram significativamente para a fundamentação teórica.

As produções selecionadas foram analisadas integralmente, e as citações mais relevantes foram extraídas, respeitando os critérios de fidedignidade e coerência com os objetivos do estudo. Os dados foram organizados em textos que evidenciam convergências e divergências entre as obras, possibilitando uma análise crítica dos aspectos que envolvem a temática investigada. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, optou-se por integrar a fundamentação teórica aos resultados e discussões, construindo uma narrativa que articula os referenciais teóricos com as reflexões suscitadas pela análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Ramalho (2022) é vista como um processo que visa à formação crítica e a conscientização dos participantes. O autor destaca que essa modalidade deve ser entendida como uma “estratégia de formação desenvolvida para que as populações, em diferentes situações de vulnerabilidade social, possam emergir como sujeitos coletivos que reagem e se tornam protagonistas de sua própria história” (Ramalho, 2022, p. 4). Essa definição enfatiza a importância da educação como meio de empoderamento e de transformação social, permitindo que os indivíduos reconheçam seu papel ativo na sociedade.

Além disso, o estudo menciona que a EJA deve partir das “relações que os participantes estabelecem com a sua realidade local e imediata” (Ramalho, 2022, p. 11). Essa abordagem contextualizada é fundamental para que o processo educativo seja significativo e relevante, promovendo um diálogo entre o conhecimento formal e as experiências de vida dos educandos. Assim, a educação de jovens e adultos se configura como um espaço de construção coletiva de saberes, em que a vivência dos participantes é valorizada e integrada ao processo de aprendizagem.

Haddad e Di Pierro (2000) definem a modalidade EJA como um conjunto diversificado de práticas que ocorrem tanto em ambientes formais quanto informais. Afirmam, ainda, que ela abrange uma variedade ampla de processos e práticas, tanto formais quanto informais, voltados para o desenvolvimento ou aprimoramento de conhecimentos fundamentais, competências técnicas e profissionais, bem como habilidades socioculturais. Esses processos se desenvolvem em diversos contextos, como a família, o trabalho, espaços de convívio sociocultural e instituições religiosas, além de incluir a utilização de meios de comunicação à distância.

Nesse sentido, a EJA pode ser vista como um espaço propício para a aplicação dos principais elementos da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970). Os elementos dessa pedagogia, como o complexo do oprimido, caracterizado pelo “medo da liberdade, enquanto conduta de resistência ao novo” (Ramalho, 2022, p. 19), e o circuito dialógico, que é o “processamento de mediações que culmina na emergência de

uma solução inédita, porém tida como viável para o grupo em formação — o inédito-viável” (ibidem, 2022, p. 19), são fundamentais para entender a dinâmica entre opressores e oprimidos. Assim, a EJA não apenas promove a educação formal, mas também se torna um espaço de conscientização e transformação social, alinhando-se aos princípios freirianos.

Ainda abordando as ideias de Freire, Almeida; Fontenele e Freitas (2021) evidenciam a relevância de suas ideias na formação de práticas educativas que buscam a emancipação e a inclusão social. Uma das principais contribuições de Freire (1996) é a sua abordagem dialógica, que propõe que a educação deve ser um processo de troca entre educador e educando. Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob os princípios de Paulo Freire é imaginar uma educação que se baseia na inclusão e integração, em que o conhecimento não é imposto de forma unilateral, mas construído de maneira dialógica entre educadores e educandos.

Corroborando que já foi apresentado, além de seu sentido inicial — proporcionar educação àquele que foi privado desse direito em um momento da vida — a EJA tem um alcance social muito maior. Ela tem se consolidado como uma modalidade educacional essencial para a inclusão social e a promoção da cidadania. Segundo Guedes (2009), a leitura desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois possibilita que os educandos se conectem com suas realidades e desenvolvam uma consciência crítica. Arroyo (2014) complementa essa visão ao afirmar que a EJA deve ser um espaço de construção de saberes que respeite a trajetória de vida dos alunos, reconhecendo suas experiências e saberes prévios. A formação de educadores que atuam na EJA é, portanto, um aspecto crucial, uma vez que esses profissionais precisam estar preparados para lidar com a diversidade e as especificidades desse público, conforme apontam Marques e Pachane (2010).

Um dos principais desafios enfrentados pelos educandos da EJA é a necessidade de estabelecer um vínculo de confiança com os educadores. A pesquisa realizada por autores como Sales e Paiva (2014) destaca que a contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos é fundamental para inovar a aprendizagem nas salas de aula. Arroyo (2014) enfatiza que a EJA deve ser pensada como uma educação que não apenas visa a formação acadêmica, mas também a

formação para a vida, promovendo a autonomia e a reflexão crítica dos educandos. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também motiva os alunos a se engajarem ativamente no processo educativo, reconhecendo-se como sujeitos de sua própria história.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta uma série de desafios que refletem as complexidades do contexto educacional brasileiro. Um dos principais obstáculos é a necessidade de uma formação docente adequada, que permita aos educadores atender às especificidades desse público. Segundo Nobre (2024), a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e funcional, afastando-se de métodos tradicionais que priorizam a memorização em detrimento da construção do conhecimento crítico e autônomo. Essa formação deve ser apoiada por políticas públicas que garantam recursos e incentivos para a capacitação dos docentes.

Além da formação dos educadores, a EJA também lida com questões estruturais e sociais que impactam diretamente a participação e o desempenho dos alunos. O cenário educacional é marcado por desigualdades sociais que dificultam o acesso e a permanência dos jovens e adultos nas instituições de ensino. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, cerca de 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda eram analfabetas, o que representa um desafio significativo para a implementação de políticas eficazes na EJA (Nobre, 2024). Assim, é fundamental que as iniciativas do Ministério da Educação (MEC) sejam direcionadas não apenas à oferta de vagas, mas também à criação de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e a valorização do estudante.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada e sensível às condições socioeconômicas e culturais dos educandos, a fim de garantir que os direitos educativos sejam efetivamente assegurados e que a EJA cumpra seu papel transformador na sociedade.

Também tratando dos desafios de consolidar a formação, Gouveia e Silva (2015) abordam a complexidade das expectativas dos alunos EJA (EJA) em relação ao seu processo formativo. Os autores destacam que, além de buscar a alfabetização, esses estudantes almejam melhorias em suas condições de vida e oportunidades profissio-

nais, refletindo uma necessidade de inserção social e econômica. Essa busca por um futuro melhor é um fator motivador que influencia suas decisões e ações no contexto educacional, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica que considere suas aspirações e realidades.

A pesquisa realizada pelos autores utiliza a análise de conteúdo como metodologia para compreender as representações sociais dos alunos da EJA. Por meio da criação de Unidades Hermenêuticas, os pesquisadores integraram dados e elementos da análise em um único projeto, permitindo a identificação de trechos significativos nas falas dos participantes. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda das relações de sentido entre as expectativas dos alunos e os desafios enfrentados no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de um currículo que dialogue com as vivências e anseios dos estudantes (Gouveia; Silva, 2015).

Além disso, o artigo enfatiza a importância de uma formação crítica e contextualizada para os educadores que atuam na EJA. Os autores argumentam que a simples transmissão de conhecimentos científicos não é suficiente; é necessário que os professores compreendam o currículo como uma política social que deve ser desconstruída e reconstruída em diálogo com os alunos. Essa perspectiva crítica é fundamental para que os educadores possam instrumentalizar os alunos com conhecimentos que os ajudem a tomar decisões conscientes em suas vidas cotidianas, especialmente em um mundo cada vez mais influenciado pela ciência e tecnologia (Gouveia; Silva, 2015).

A metodologia utilizada na EJA deve ser adaptada às necessidades dos alunos, considerando suas vivências e contextos sociais. Arroyo (2014) defende que a escuta ativa e a interação próxima entre educadores e alunos são fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e significativo. Outro aspecto relevante é a necessidade de um currículo que atenda às especificidades do público da EJA. A construção de um currículo flexível e contextualizado é essencial para que os educandos possam ver relevância nos conteúdos abordados, conforme discutido em diversos estudos sobre a EJA. Arroyo (2014) ainda ressalta que a articulação entre teoria e prática, aliada a uma abordagem interdisciplinar, pode contribuir para uma formação mais significativa e transformadora, permitindo que os alunos se vejam como protagonistas de sua própria educação.

Uma pesquisa realizada por Costa e Amorim (2020) sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela que os educandos dessa modalidade enfrentam desafios significativos relacionados ao acesso e à permanência nas escolas, que estão intrinsecamente ligados às suas vivências e contextos sociais. Os autores destacam que a heterogeneidade do perfil dos alunos da EJA, que inclui jovens, adultos e idosos, demanda uma abordagem pedagógica adaptada, que considere suas histórias de vida e as barreiras que enfrentam, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância da construção de vínculos de confiança entre educadores e alunos, bem como a contextualização dos conteúdos curriculares, como estratégias essenciais para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva (Costa; Amorim, 2023).

Ainda tratando dos desafios enfrentados pelos alunos da EJA, que podem dificultar sua permanência e sucesso na escola, Santos e Sousa (2011) destacam que as condições socioeconômicas adversas, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, são um dos principais obstáculos enfrentados por esses educandos. Além disso, muitos alunos trazem consigo experiências de vida que influenciam sua forma de aprender, o que exige dos educadores uma adaptação das metodologias de ensino para atender a essa diversidade. A falta de apoio institucional e a escassez de recursos pedagógicos também são fatores que contribuem para a evasão escolar nessa modalidade.

Os alunos recorrem à Educação de Jovens e Adultos (EJA) por diversas razões, sendo a principal delas a necessidade de concluir a educação básica para melhorar suas condições de vida e oportunidades de trabalho. Segundo Di Pierro (2010), muitos educandos buscam a EJA como uma forma de superar as limitações impostas pela falta de escolaridade, que frequentemente se traduz em dificuldades no mercado de trabalho. A EJA, portanto, se apresenta como uma alternativa viável para aqueles que, por motivos diversos, não puderam concluir seus estudos na idade regular, permitindo-lhes a chance de reingressar no sistema educacional e buscar uma formação que atenda às suas necessidades pessoais e profissionais.

O desejo de mobilidade social é frequentemente apontado como uma das principais motivações entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que buscam na escolarização uma oportunidade de melhorar suas condições de vida e alcançar posições mais

qualificadas no mercado de trabalho. Buzioli e Tassoni (2023) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que diversos alunos são impulsionados pelo desejo de adquirir conhecimentos mais práticos e obter certificações, o que amplia suas oportunidades no mercado de trabalho e os motiva a começar e continuar seus estudos.

Além disso, Silva e Arruda (2012, *apud* Buzioli; Tassoni, 2023) destacam que a maneira como a escola é organizada, as metodologias de ensino utilizadas e as interações com professores e colegas são aspectos que têm um impacto direto na escolha do aluno de continuar sua trajetória educacional. Esses fatores evidenciam a complexidade das motivações que levam os alunos a buscarem a EJA e a importância de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Todavia, esse é um caminho também desafiador. A EJA enfrenta diversos desafios que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o estudo realizado por Silva *et al.* (2023), os alunos da EJA lidam com dificuldades significativas, como a falta de habilidades em leitura e escrita, que muitas vezes os impede de acompanhar o conteúdo escolar. Além disso, a pesquisa aponta que a metodologia utilizada pelos professores deve ser mais estimuladora e inovadora, uma vez que muitos alunos relatam a necessidade de um ambiente de aprendizagem que favoreça a superação de suas dificuldades. A pesquisa também destaca que a realidade socioeconômica dos alunos, que muitas vezes, encontram-se em condições precárias, influencia sua permanência na escola e a qualidade de seu aprendizado.

Isso é reforçado por outra pesquisa conduzida com uma abordagem quantitativa, utilizando questionários semiestruturados aplicados a alunos da EJA em uma escola pública de Aldeias Altas-MA. A coleta de dados incluiu perguntas abertas e fechadas, permitindo uma análise mais abrangente das experiências dos alunos (Silva *et al.*, 2023). Os resultados revelaram que os principais fatores que motivam os alunos a retornarem à sala de aula estão relacionados à busca por uma formação complementar e à necessidade de melhorar suas condições de vida, conforme ressaltado por Gadotti (2008), que afirma que “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida” (p. 31). Assim, a pesquisa evidencia a importância de políticas públicas que garantam condições adequadas para a per-

manência desses alunos na EJA, promovendo um ambiente educacional que atenda às suas necessidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou que os alunos enfrentam desafios significativos, como a falta de habilidades em leitura e escrita, além de dificuldades socioeconômicas que impactam diretamente sua permanência e sucesso na escola. Esses fatores corroboram a hipótese inicial de que a realidade dos alunos da EJA é marcada por uma complexa intersecção de desafios que requerem uma abordagem pedagógica adaptada e sensível às suas necessidades.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao identificar que a contextualização dos conteúdos e a construção de vínculos de confiança entre educadores e alunos são fundamentais para promover uma aprendizagem significativa. Os alunos relataram que a relevância dos conteúdos abordados, quando alinhados às suas experiências de vida, contribui para um maior engajamento e motivação no processo educativo. Assim, a pesquisa reforça a importância de uma metodologia que considere as histórias de vida dos educandos, permitindo que se vejam como protagonistas de sua própria educação.

Além disso, as conclusões indicam que a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é essencial para a superação dos desafios enfrentados pelos alunos da EJA. A interação próxima entre educadores e alunos, bem como a promoção de um espaço de diálogo, são aspectos que devem ser priorizados nas práticas pedagógicas. Recomenda-se que os educadores adotem estratégias que favoreçam a escuta ativa e a valorização das vozes dos alunos, criando um espaço de aprendizado que respeite e reconheça suas individualidades.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudos empíricos que explorem mais profundamente as experiências dos alunos da EJA em diferentes contextos educacionais. A investigação de práticas pedagógicas inovadoras e a análise do impacto de políticas públicas voltadas para a EJA também são áreas que merecem atenção. Além disso, a promoção de pesquisas que incluam a perspectiva dos educadores pode enriquecer ainda mais a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da EJA.

Em suma, este estudo contribui para a literatura sobre a EJA ao oferecer um panorama sistemático sobre a percepção dos alunos e os desafios que enfrentam. A EJA deve ser vista como uma oportunidade de transformação social e pessoal, e é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo se comprometam a criar condições que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa para todos os educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS

ALMEIDA, N. R. O de; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C. S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos: uma proposta de formação integral**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

BRASIL. Censo Demográfico 2022. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BUZIOLI, J. R. de S.; TASSONI, E. C. M. Revisão de literatura sobre educação de jovens e adultos relacionados com a permanência e a evasão. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2023. Maceió- AL. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/con_edu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID6457_01092020172440.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2024.

CARVALHO, A. S. de. **A inadequação da escola pública do Distrito Federal: desafios enfrentados pelos estudantes da EJA pela garantia do direito à aprendizagem**. 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília.

COSTA, D.; AMORIM, A. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, p. 25, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347851382_desafios_e_perspectivas_dos_alunos_d_a_eja_na_escola_contemporanea. Acesso em: 25 de nov. 2024.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de dez de 2024.

DOLINSKI, A. **Educação de Jovens e Adultos: práticas e desafios**. In: Tecnologias, Trabalho e Formação Docente: desafios da educação na contemporaneidade. Vol. 1. Editora Científica Digital, 2023. ISBN 978-65-5360-347-9.

FERREIRA, G. D. F; ALCÂNTARA, L. C. S.; MACHADO, N. G.; GAHYVA, S. R. Identidade do Aluno EJA. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET-MT**, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/112856934/Identidade_Do_Aluno_Eja?uc-sb-sw=67555314 Acesso em: 01 de dez de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Palo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUEDES, L. F. A leitura no universo educacional de jovens e adultos. In: Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 17., 2009, Campinas. **Anais**. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.

GOUVEIA, D. da S. M.; SILVA, A. M. T. B. A Formação Educacional na EJA: Dilemas e Representações Sociais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, set.-dez. 2015.

GUIMARÃES, V. Q. D.; PEREIRA, W. F.; RIBEIRO, F. V. **Tecnologias, Trabalho e Formação Docente**: desafios da educação na contemporaneidade. Vol. 1. Editora Científica Digital, 2023. ISBN 978-65-5360-347-9.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos: processos e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-113, mai./ago. 2000. Acesso em 25 nov. 2024.

MACHADO, M. A formação de cidadãos críticos na EJA. In: **Tecnologias, Trabalho e Formação Docente**: desafios da educação na contemporaneidade. Vol. 1. Editora Científica Digital, 2023.

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Acesso em 10 de out. 2024.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. de; LEAL, T. F. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. São Paulo: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178140/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

NOBRE, R. M. S. F. Uma breve reflexão acerca dos desafios da EJA: à luz de indícios da formação dos docentes. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 15, jul.-dez. 2024. Disponível em: <https://www.periodicosapes.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178751/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

RAMALHO, R. R. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270007, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270007>. Acesso em: [data de acesso].

SALES, S.; PAIVA, J. **As muitas invenções da EJA**. AAPE/EJA Dossiê II, Arizona/EUA, v. 22, n. 58, p. 1-19, jun. 2014.

SANTOS, A.; SILVA, B. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. L. N.; SANTOS, S. F. dos; SILVA, K. A. V. Entre o trabalho e a escola: desafios enfrentados pelos alunos da EJA. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: [efaid-nbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TABALHO_EV117_MD1_SA12_ID8443_02092018004334.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TABALHO_EV117_MD1_SA12_ID8443_02092018004334.pdf). Acesso em: 27 de nov. de 2024.

A REALIDADE DOS CATADORES DE RESÍDUOS REUTILIZÁVEIS E RECICLÁVEIS: ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A PRECARIIDADE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Renata de Abreu e Silva Oliveira¹

Kelly Aparecida do Nascimento²

Resumo:

Objetivou-se com este estudo de revisão bibliográfica analisar as complexas dinâmicas de trabalho dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis. Para isso, foram identificadas 40 produções científicas, das quais 18 foram selecionadas para leitura completa, incluindo artigos científicos, teses, dissertações, livros de referência, legislação e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa busca compreender a realidade desses trabalhadores, evidenciando as contradições entre o reconhecimento legal e as condições enfrentadas no exercício da atividade. A análise revela a necessidade de uma reflexão crítica sobre as relações sociais de trabalho no contexto capitalista, considerando que a precarização do trabalho não é um fenômeno isolado, mas reflete tensões estruturais entre diferentes classes sociais. Diante disso, torna-se essencial que sociedade, formuladores de políticas e pesquisadores unam esforços para promover a inclusão e a valorização desses trabalhadores, reconhecendo sua relevância não apenas na gestão de resíduos, mas também na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis. Política Nacional de resíduos sólidos. Precarização do Trabalho.

INTRODUÇÃO

As relações sociais de trabalho moldadas pela lógica capitalista, baseada na propriedade privada dos meios de produção, na gestão

1 Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: abreurenata@yahoo.com.br

2 Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: doutoradoprofakelly@gmail.com

dos processos intelectuais e na mercantilização do trabalho, desvalorizam e segmentam a classe trabalhadora (Iamamoto e Carvalho, 2020). Esse cenário gera o crescimento e a dependência de setores informais, como o de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis. Esse modelo de organização social, ao priorizar a acumulação do capital, repetidamente torna latente as expressões da “questão social”³ que se manifestam por meio da precarização do trabalho formal, contratos mais flexíveis, terceirização, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, em um contexto de precarização e informalidade, na ausência de oportunidades formais de emprego, a Lei 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), emerge como um marco legal relevante ao reconhecer e promover a inclusão dos catadores de resíduos recicláveis e reutilizáveis nas políticas públicas.

Os catadores de resíduos reutilizáveis e recicláveis são indivíduos, frequentemente de baixa renda, que coletam materiais descartados com o objetivo de reaproveitá-los ou reciclá-los. Eles desempenham um papel crucial na cadeia de reciclagem, contribuindo significativamente para a redução de resíduos sólidos e promovendo a sustentabilidade ambiental (Brasil, 2010). A Política Nacional de Resíduos Sólidos do Brasil reconhece a importância desses trabalhadores, priorizando sua participação em sistemas de coleta seletiva e logística reversa, conforme estabelecido nos artigos da lei que tratam da participação de cooperativas e associações de catadores.

Assim, a inserção dos catadores no mercado ocorre por meio de associações e cooperativas, as quais têm o intuito de mitigar as mazelas da contradição entre capital e trabalho. Eles passam a contar com uma forma de garantir algum nível de renda, mesmo diante das adversidades impostas pelas condições precárias de trabalho. Contudo, apesar de a lei estabelecer diretrizes para a gestão de resíduos sólidos e incentivar práticas de reciclagem e reutilização, outros cenários surgem e carecem de discussão como a realidade da precarização nessas ações propostas. A pressão por produtividade e as condições adversas enfrentadas pelos catadores refletem a contradição entre a relação burguesia *versus* proletariado (Gassen, 2023).

3 A “questão social” é “a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão” (Carvalho; Iamamoto, 2020, p. 83).

Isso posto, essa pesquisa situa-se entre as complexas dinâmicas de trabalho dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis, inseridos em um contexto capitalista que, frequentemente, marginaliza e desvaloriza a classe proletária. Destarte, diante dessa problemática, a partir da perspectiva crítica das políticas sociais, é essencial compreender como o sistema capitalista estrutura as relações de trabalho, especialmente aquelas situadas à margem da formalidade, como é o caso dos catadores.

A questão norteadora desta pesquisa é: Como é a realidade dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis, considerando os pressupostos da legislação e as condições reais de trabalho enfrentadas por esses trabalhadores?

Diante disso, este estudo tem como objetivo verificar a realidade dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis, identificando as contradições entre o reconhecimento legal e as condições reais de trabalho enfrentadas por eles.

Embora haja muitos avanços trazidos pela PNRS, como o incentivo à organização por meio de cooperativas e associações, o cenário revela um quadro de pressão por produtividade, insegurança laboral e desvalorização social, que perpetuam as expressões da “questão social”.

Assim, ao investigar essa temática, busca-se não apenas expor as condições precárias de trabalho, mas também oferecer subsídios para o fortalecimento de políticas públicas que promovam inclusão efetiva e valorização do trabalho dos catadores. Portanto, uma pesquisa que explore essas dinâmicas não apenas contribuirá para a literatura acadêmica, mas também poderá servir como um instrumento de *advocacy*, promovendo a conscientização sobre a importância da inclusão dos catadores nas políticas de gestão de resíduos e na construção de um futuro mais justo e sustentável. Essa pesquisa, além de objetivar analisar as complexas dinâmicas de trabalho dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis pretende, ainda, fomentar discussões sobre a necessidade de políticas públicas que garantam direitos, dignidade e melhores condições de trabalho para esses profissionais, reconhecendo sua importância não apenas como agentes de reciclagem, mas como cidadãos que merecem respeito e valorização em suas atividades.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre os catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis. Sobre esse tipo de estudo, Severino (2013) afirma que ele se baseia em dados ou categorias teóricas previamente investigados e devidamente registrados por outros estudiosos. O autor destaca que, nesse tipo de abordagem, os textos tornam-se fontes fundamentais para a exploração dos temas e o pesquisador constrói seu trabalho a partir das contribuições oferecidas pelos autores nos estudos analíticos relacionados ao material consultado.

A busca por trabalhos que pudessem embasar a discussão foi realizada por intermédio de operadores booleanos AND, OR ou NOT, tendo como ponto de partida as palavras-chave: catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis, trabalho precarizado e PNRs. Essa estratégia aprimora a combinação de descritores, garantindo maior precisão e relevância na localização das informações.

Os critérios de inclusão adotados na pesquisa envolveram a seleção de artigos científicos, trabalhos acadêmicos como dissertações e teses, além de livros completos e acessíveis gratuitamente que fossem pertinentes ao tema abordado.

Inicialmente, foram identificadas 40 produções científicas, das quais 18 foram selecionadas para leitura completa, sendo 5 artigos científicos, 6 teses e dissertações, 5 livros de referência, 1 legislação e 1 menção a dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sobre o recorte temporal das referências, constatou-se que 50% (cinquenta por cento) delas foram publicadas nos últimos 10 anos e os demais 50% (cinquenta por cento) em um período superior a isso. As produções científicas selecionadas foram analisadas em sua totalidade e as citações mais relevantes foram extraídas. Posteriormente, os dados foram organizados em textos que evidenciam os aspectos convergentes e divergentes relacionados ao tema estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da revisão de literatura, cujo objetivo foi investigar as complexas dinâmicas de trabalho dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis. Para isso, foram analisadas 40 produções científicas, das quais 18

foram selecionadas para leitura integral, abrangendo artigos acadêmicos, teses, dissertações, livros de referência, legislações e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estudo busca aprofundar a compreensão sobre a realidade desses trabalhadores, destacando as discrepâncias entre o reconhecimento legal da atividade e as condições concretas enfrentadas no dia a dia. A análise evidencia a necessidade de uma abordagem crítica sobre as relações de trabalho no contexto capitalista, demonstrando que a precarização não ocorre de forma isolada, mas resulta de tensões estruturais entre diferentes classes sociais. A seguir, estão as principais discussões obtidas por meio da análise descrita.

A política Nacional de Resíduos Sólidos

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), estabelecida pela Lei Federal nº 12.305/2010, tem como objetivo promover a gestão integrada e ambientalmente adequada dos resíduos sólidos. A política busca erradicar os lixões, incentivar a reciclagem e reutilização de materiais e conscientizar a sociedade sobre a importância da redução de resíduos. A PNRS molda uma visão de mundo que considera as práticas e estruturas que influenciam a ação social, estimulando mudanças culturais em prol da sustentabilidade (Brasil, 2010).

Entre os aspectos positivos da PNRS, destaca-se o incentivo à participação da sociedade e dos municípios na implementação de soluções inovadoras. Essa política fomenta a criação de alternativas para a disposição final dos resíduos, promovendo práticas que respeitam o meio ambiente e a saúde pública. Além disso, a análise de lacunas, uma ferramenta de gestão aplicada no contexto da PNRS, permite identificar áreas de melhoria e potencializa a reflexão teórica sobre a gestão de resíduos, contribuindo para políticas públicas mais eficazes (Maiello et al., 2018).

Por outro lado, a implementação da PNRS enfrenta desafios significativos. A falta de recursos financeiros e a resistência de alguns municípios em adotar suas diretrizes comprometem sua efetividade, perpetuando a existência de lixões e limitando o alcance de suas metas. Além disso, muitos municípios ainda carecem de infraestrutura adequada para a gestão de resíduos. A mudança cultural necessária para transformar práticas de consumo e descarte também exige esforço conjunto entre governo e sociedade (Maiello *et al.*, 2018).

Um avanço relevante trazido pela PNRS foi o reconhecimento da importância dos catadores de resíduos reutilizáveis e recicláveis, promovendo sua inclusão em políticas públicas voltadas para a gestão sustentável de resíduos. A política incentivou a formação de cooperativas e associações como meio de integrar esses profissionais ao mercado formal. No entanto, muitos catadores continuam enfrentando condições precarizadas, marcadas pela informalidade, baixos rendimentos e falta de infraestrutura adequada. Essa contradição evidencia os limites do sistema capitalista, que reconhece a importância dos catadores para a economia circular, mas não lhes garante condições de trabalho dignas.

As cooperativas, preconizadas pela PNRS, surgiram no Brasil a partir da década de 1990 com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, aumentar a renda e facilitar a inclusão social. Apesar de mais de três décadas desde sua criação, o segmento ainda enfrenta desafios significativos, como falhas de infraestrutura, organização e apoio governamental insuficiente. Essas dificuldades têm impedido que as cooperativas atinjam plenamente seus objetivos iniciais.

A relação entre a PNRS e a precarização do trabalho dos catadores reflete o modelo econômico vigente, que privilegia a acumulação de capital em detrimento da valorização dos trabalhadores marginalizados. Gassen (2023) destacam que, no capitalismo, o trabalhador é frequentemente colocado na posição de autônomo, responsável por sua própria qualificação, polivalente e engajado em relações de trabalho precárias. Nesse contexto, a inclusão social dos catadores prevista na PNRS muitas vezes não se traduz em práticas que garantam dignidade e justiça social.

Assim, o trabalho dos catadores, essencial para a sustentabilidade ambiental, permanece desvalorizado, perpetuando desigualdades

que a própria política busca atenuar. Essa contradição entre o reconhecimento legal e as condições reais exige uma análise crítica e ações efetivas para transformar a realidade dos trabalhadores, garantindo-lhes valorização e inclusão social.

A precarização social do trabalho

O trabalho precarizado é caracterizado por condições laborais instáveis, inseguras e com baixos salários, resultando na ausência de garantias e direitos para os trabalhadores. Segundo Hirata (2011), a precarização do trabalho se intensifica em um contexto de globalização e crise econômica, evidenciando a segmentação do mercado de trabalho. Isso cria uma dicotomia entre setores estáveis e precários, impactando desigualmente diferentes grupos sociais, especialmente as mulheres.

Um dos desdobramentos mais significativos dessa precarização é a intensificação das desigualdades sociais, particularmente entre gêneros. Hirata (2011) observa que as mulheres são mais afetadas pela tendência à precariedade e à sobrecarga de tarefas, perpetuando a divisão sexual do trabalho. Essa situação se agrava em períodos de crise, quando as mulheres enfrentam não apenas a precarização econômica, mas também a vulnerabilidade social e sexual.

Segundo Freire (2015), com a expansão global do capital, o trabalho adquire uma nova dinâmica, caracterizada por contradições nas relações sociais de produção. Surge uma cultura de flexibilização, que se manifesta tanto nas estratégias produtivas, impulsionadas por avanços tecnológicos, quanto nas condições laborais e no nível de comprometimento do Estado com a sociedade. Nesse contexto, Melo (2011) aponta que a flexibilização impulsiona a terceirização e leva muitas atividades à informalidade.

Boltanski e Chiapello (2009) citados por Druck (2011), afirmam que o pleno emprego está se tornando uma exceção, com a precariedade e o desemprego se consolidando como regra. Essa situação expõe grande parte das pessoas a um cenário de vulnerabilidade social, enquanto o capitalismo utiliza a precarização como estratégia de dominação, impondo condições degradantes de trabalho sob a ameaça constante de desemprego.

Antunes (2015) analisa a precarização do trabalho no capitalismo, destacando como a flexibilização das relações sociais e a desregulamentação dos direitos trabalhistas agravam a vulnerabilidade da classe operária. Ele argumenta que essas condições não apenas desvalorizam o trabalho humano, mas também fragmentam a classe trabalhadora, dificultando a organização coletiva e a resistência contra a exploração.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego alcançou 6,9% no segundo trimestre de 2024, representando cerca de 7,5 milhões de brasileiros sem ocupação formal (Brasil, 2024). O trabalho informal e precário é uma realidade para muitos, com mais de 39 milhões de trabalhadores inseridos na informalidade em 2023, sem acesso a direitos trabalhistas básicos, como previdência social e férias remuneradas.

Tavares (2004) ressalta que o trabalhador, no contexto do capitalismo, é inevitavelmente submetido a relações de trabalho precarizadas. Conceitos como acumulação capitalista, informalidade e precariedade são centrais nesse cenário, levando os trabalhadores a aceitarem condições degradantes. Gassen (2023) acrescenta que esse grupo compõe uma extensa “massa de desamparados e vulneráveis”, privados de direitos sociais e previdenciários, servindo aos interesses do capital.

A realidade dos catadores de materiais recicláveis

No contexto da precarização, os catadores de materiais recicláveis enfrentam condições de trabalho extremamente desfavoráveis. Melo (2010) destaca que, apesar de sua importância na gestão de resíduos sólidos urbanos, esses trabalhadores continuam invisíveis para a sociedade, enfrentando preconceito e falta de reconhecimento como agentes ambientais.

Schweitzer (2022) aponta que as transformações econômicas e sociais têm intensificado a informalidade no trabalho dos catadores. Sua pesquisa revelou múltiplas violações de direitos e histórias de trajetórias informais, muitas vezes iniciadas na infância. A reciclagem aparece como uma alternativa em meio a poucas opções, combinando trabalho árduo com responsabilidades de cuidado.

Melo (2010) observa que, embora a reciclagem seja altamente lucrativa, ela se submete aos interesses capitalistas, afastando-se das razões ambientais. Os recicláveis chegam às indústrias às custas do trabalho precarizado dos catadores, que atuam na informalidade, sem garantias trabalhistas. Essa realidade contrasta com a visão romantizada que retrata esses trabalhadores como entusiastas ambientais, ocultando suas dificuldades.

Gonçalves (2006) destaca que, no capitalismo, aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho acabam submetidos a condições extremamente precarizadas. Essa vulnerabilidade é agravada pela falta de direitos trabalhistas e pela marginalização econômica. Embora a Lei 12.305/2010 reconheça a relevância dos catadores na gestão de resíduos, delegando aos municípios a responsabilidade de implementar diretrizes que garantam condições dignas de trabalho, muitas prefeituras transferem essa responsabilidade para associações de catadores sem fornecer o suporte necessário. Essa dinâmica perpetua a marginalização e a precarização desses trabalhadores, que desempenham um papel crucial na reciclagem e na redução do impacto ambiental.

A atuação dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis: desafios, precarização e contribuições para a sociedade

Em 2002, a profissão de catador de materiais reutilizáveis e recicláveis foi reconhecida e oficializada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) no Brasil. Estima-se que no país sejam mais de 500 mil catadores de lixo. Todavia, esse reconhecimento da profissão não alterou as condições de vida e trabalho dos catadores. Sem vínculo empregatício e sem direitos, vivem em disputas por materiais recicláveis com seus pares, além de enfrentar o problema da renda insuficiente, da informalidade, da precariedade do trabalho e a exploração da indústria da reciclagem (Bortoli, 2009).

Dentro dessa realidade de mercado informal e considerando o aumento da preocupação com a destinação dos resíduos sólidos e da questão ambiental, o trabalho com a catação e seleção desses resíduos para reciclagem torna-se uma alternativa para aquelas pessoas que não conseguem se encaixar no mercado formal e que precisam obter

renda. Variados estudos buscam soluções para minimizar os impactos desses resíduos, no entanto, o sistema de produção capitalista se volta essencialmente à reciclagem, altamente lucrativa, como única forma de resolver o problema, ignorando outras medidas de alto custo financeiro ou que afetam os processos produtivos (Melo, 2011).

Esse interesse pela reciclagem e por sua comercialização dá lugar a um cenário de exploração do trabalhador que se dedica à função e que se torna refém da produtividade e exposto a um trabalho precário e sem direitos. Jesus (2021) afirma que, desde seu surgimento, a ocupação de catador é marcada por precariedade. Todavia, a autora cita avanços a partir dos anos 2000, como inclusão na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis. Ademais, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) de 2010 oportunizou debates sobre o tema e sugeriu parcerias entre os setores públicos e privados que podem impactar positivamente esse grupo.

Nesse contexto, as cooperativas, preconizadas pela PNRS, foram criadas no Brasil a partir da década de 1990, com intuito de melhorar a qualidade de vida de toda uma categoria de trabalhadores, além de gerar mais renda e facilitar a inclusão social. Todavia, mais de três décadas da sua criação, o segmento reconhece que ainda se afasta do objetivo idealizado, visto que existem falhas relacionadas à falta de investimento em infraestrutura e à garantia de direitos sociais que contribuem para a manutenção de condições de trabalho adequadas, pois nunca houve um apoio contínuo e eficaz por parte do Estado, nem políticas públicas suficientes para fortalecer essas iniciativas (Magni e Günther, 2014).

As políticas de resíduos, embora reconheçam a importância dos catadores, muitas vezes falham em proporcionar suporte adequado e condições dignas de trabalho. A organização dos catadores em cooperativas ou associações é uma alternativa que busca melhorar suas condições de vida e trabalho. Segundo Trombeta (2012), a constituição de cooperativas ou associações por esses trabalhadores possibilita formas mais eficazes de organização social, proporcionando melhores condições laborais, aumento da renda e elevação da qualidade de vida. No entanto, a implementação de políticas públicas que realmente atendam às necessidades dos catadores ainda é um desafio,

pois muitas vezes as iniciativas são superficiais e não abordam as causas estruturais da precarização.

O contexto capitalista, caracterizado pela busca incessante por lucro e eficiência, contribui para a marginalização dos catadores. A flexibilização e desregulamentação do trabalho, que se intensificaram nas últimas décadas, resultaram em um aumento das taxas de desemprego e na precarização das condições de trabalho para muitos. Gassen (2023) observa que o modelo de cooperativas de trabalho se expandiu rapidamente no Brasil durante a década de 1990, como resposta ao aumento do desemprego e à intensificação das condições precárias de trabalho. Assim, os catadores, que muitas vezes são vistos como uma solução temporária para a gestão de resíduos, enfrentam uma luta constante por reconhecimento e dignidade.

A precarização do trabalho dos catadores de resíduos recicláveis é um reflexo das dinâmicas sociais e econômicas que permeiam o sistema capitalista. A busca incessante por eficiência e lucro, aliada à desregulamentação do trabalho, tem levado a um aumento significativo na informalidade e na vulnerabilidade desses trabalhadores. Gonçalves (2006) argumenta que as condições de trabalho dos catadores são frequentemente marcadas por uma falta de direitos e proteção social, o que os força a aceitar situações de exploração para garantir sua sobrevivência. Nesse contexto, a organização em cooperativas surge como uma alternativa viável, embora ainda enfrente desafios significativos para garantir condições dignas e reconhecimento social.

A relação entre catadores e políticas de resíduos é complexa e muitas vezes negligenciada. A marginalização desses trabalhadores é exacerbada pela falta de políticas públicas efetivas que reconheçam sua importância na gestão de resíduos e na promoção da sustentabilidade. Trombeta (2012) destaca que a organização dos catadores em associações não apenas melhora suas condições de vida, mas também contribui para a valorização de seu

trabalho como agentes ambientais. Segundo a pesquisa, a implementação de políticas públicas que realmente atendam às necessidades dos catadores ainda é um desafio, pois muitas vezes as iniciativas são superficiais e não abordam as causas estruturais da precarização (Trombeta, 2012). Para que essas iniciativas sejam realmente eficazes, é fundamental que haja um comprometimento das autoridades em implementar políticas que assegurem direitos trabalhistas e promovam a

inclusão social desses trabalhadores, permitindo que eles sejam reconhecidos não apenas como solucionadores de problemas ambientais, mas como cidadãos dignos de respeito e direitos.

Dessa forma, o crescimento do setor da reciclagem gerou grande contingente de mão- de-obra barata, tornando-se um negócio viável e lucrativo. Bosi (2008), nessa linha de raciocínio, aduz que a maioria dessas pessoas exerce esse tipo de trabalho não por escolha, mas por não conseguirem se inserir novamente no mercado de trabalho; seja por razões de incapacidade física ou por integrarem o exército industrial de reserva, categoria que, sob o capitalismo, permanece à margem, disponível para ser explorada quando necessário, mas sem garantia de inserção estável e digna. Assim, a informalidade torna-se a única alternativa para quem é marginalizado pelas dinâmicas do capitalismo, reforçando as expressões da “questão social”.

Kunh (2016), em seu estudo, revelou que ser catador(a) de materiais reutilizáveis e recicláveis implica viver como um corpo que provoca abjeção. Reconhecer essa percepção, que enquadra os catadores como corpos abjetos e gera preconceitos, discriminações, medos e violências, pode abrir espaço para reavaliar essa visão.

Portanto, a relação entre catadores, políticas de resíduos e o contexto capitalista é marcada por tensões e desafios. A precarização do trabalho dos catadores é um reflexo das estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade. Para que as políticas de resíduos sejam efetivas, é fundamental que incluam a voz dos catadores e promovam sua organização em cooperativas, garantindo não apenas a melhoria das condições de trabalho, mas também a valorização de sua contribuição para a sociedade. A transformação desse cenário requer um compromisso coletivo para enfrentar as injustiças do sistema capitalista e construir um futuro mais justo e sustentável para todos os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As complexas dinâmicas de trabalho dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis evidenciam a contradição entre o reconhecimento legal e as precárias condições enfrentadas por esses trabalhadores. Apesar dos avanços trazidos pela Política Nacional de

Resíduos Sólidos (PNRS), como a promoção da organização em cooperativas, a realidade ainda é marcada por pressão por produtividade, insegurança laboral e desvalorização social, que perpetuam a “questão social”.

Portanto, a pesquisa destaca a urgência de políticas públicas que assegurem direitos e garantam melhores condições de trabalho para os catadores. Reconhecê-los como agentes fundamentais na gestão de resíduos e como cidadãos que merecem respeito é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

BORTOLI, M. A. Catadores de resíduos recicláveis de recicláveis de materiais recicláveis: a construção de novos sujeitos políticos. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 1, p. 105–114, jan. 2009.

BRASIL. IBGE. **Desemprego no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 30. ago. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 12.305 de 02 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União, nº 147, 03 de agosto de 2010.

FREIRE, L. M B. **Serviço Social na reestruturação produtiva**: espaços, programas e trabalho profissional. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GASSEN, Ana Meri. **Interseccionalidade, necropolítica e crise ambiental: o capitalismo e as trabalhadoras catadoras de reciclagens**. 2023. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

GONÇALVES, Marcelino Andrade. **O trabalho no lixo**. 2006. 303 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2006.

HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 15-22, 2011.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2020.

JESUS, Renata de. **O mundo dos catadores e catadoras**: precarização do trabalho, economia solidária e as associações de reciclagem em Erechim/RS. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

KUHN, Daniela Isabel. **A abjeção e o trabalho das catadoras de materiais recicláveis**: uma análise das relações sociais e normativas. 2016. 293 f. Tese ao Programa de Pós- graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

MAIELLO, Antonella; BRITTO, Ana Lucia Nogueira de Paiva; VALLE, Tatiana Freitas. Implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 24-51, jan.-fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/article/view/167949>. Acesso em 25 de nov. 2024.

MELO, J. A. de. **Trabalho informal dos catadores de materiais recicláveis**: relações de exploração e subordinação ao capital e Estado. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SCHWEITZER, L. **Além da sobrevivência**: processos organizativos e sentidos do trabalho para catadoras/es de material reciclável. 2022. 386 f. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

TAVARES, M. A. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista**: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

TROMBETA, Leticia Roberta. O trabalho dos catadores de materiais recicláveis: da precarização à organização do trabalho. **Revista Pegada**, v. 13, n. 1, p. 55-74, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v13i1.1083>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lílian Márcia de Freitas¹
Carmem Lúcia Costa Amaral²

Resumo:

O artigo discute a importância da experimentação na formação de professores de Química e os desafios enfrentados para sua implementação eficaz. Ressalta que a experimentação não apenas facilita a compreensão dos conceitos científicos, mas também desenvolve habilidades como autonomia e pensamento investigativo, essenciais para a construção do conhecimento crítico dos alunos. No entanto, a formação inicial muitas vezes não proporciona aos futuros professores a experiência necessária para aplicá-la de maneira eficiente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica para analisar o papel da experimentação no ensino de Química. Diferentes abordagens experimentais são exploradas, como atividades demonstrativas, de verificação e investigativas, sendo esta última a mais eficaz para estimular o protagonismo dos alunos. Entretanto, fatores como a falta de infraestrutura e a predominância de cursos a distância dificultam a aplicação prática da experimentação. Além de contribuir para o aprendizado dos alunos, a experimentação na formação docente auxilia no desenvolvimento de competências pedagógicas, gestão de sala de aula e adaptação de metodologias. O artigo destaca a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada dos professores para que possam incorporar práticas experimentais de maneira mais eficaz, promovendo um ensino mais estratégico.

Palavras-chave: Formação de professores; Experimentação.

1 Aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: lilianquimica@yahoo.com.br

2 Orientadora, Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Email: carmem.amaral@cruzeirosul.edu.br

INTRODUÇÃO

Os professores na área de Ciências da Natureza, em especial da área de química, enfrentam desafios importantes, especialmente no que diz respeito à adoção de metodologias e estratégias de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos e promovem o desenvolvimento do pensamento crítico. Nos cursos de formação inicial para o ensino de química, a experimentação se destaca como uma estratégia de ensino eficaz, possibilitando que os futuros professores entendam e apliquem conceitos científicos de maneira prática e contextualizada. Contudo, nem sempre essa estratégia é explorada de forma adequada nos cursos de formação inicial e como consequência, o licenciando, futuro professor de química, não se sentirá preparado para utilizá-la em sua prática pedagógica. Desta forma, incorporá-la de maneira eficaz na prática pedagógica desse futuro professor, apesar de seu potencial, representa um desafio significativo, pois ele não se sentirá preparado para isso.

A experimentação vai além de facilitar a compreensão dos conhecimentos científicos, desempenhando um papel importante na formação de habilidades como a autonomia e o pensamento investigativo, que são essenciais para a preparação de estudantes críticos. Na formação de professores, essa prática proporciona uma experiência direta com o método investigativo, capacitando os futuros docentes a conduzir aulas mais interativas e reflexivas, superando a simples repetição de conteúdo teórico. Nesse sentido, a experimentação torna-se uma ferramenta de ensino necessária para transformar o ensino tradicional, que muitas vezes foca apenas na memorização de conceitos e fórmulas.

Nesse contexto, este artigo tem como propósito abordar a importância da experimentação na formação de professores de química e apresentar as diferentes abordagens de uma atividade experimental: a demonstrativa, a de verificação e a investigativa. Ao final, esperamos contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a experimentação de forma consistente não somente na formação inicial, mas também na continuada de professores.

METOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A pesquisa qualitativa é utilizada quando o pesquisador tem a intenção de realizar um estudo com ênfase no conhecimento de determinados aspectos de natureza subjetiva, que não podem ser traduzidos em números (Brito, Oliveira; Silva, 2021, p.2).

Segundo Pizzani *et al.* (2012), uma pesquisa bibliográfica é uma das etapas da investigação científica que permite uma análise mais aprofundada dos significados apresentados nos textos, facilitando a identificação de padrões e a construção de uma argumentação consistente com base nos conceitos envolvidos pelo autor. Para a autora, a pesquisa bibliográfica norteia o trabalho científico e pode ser realizada em livros periódicos, artigos de jornais, sites de internet dentre outras fontes. No nosso caso, a realizamos em artigos científicos publicados na plataforma google acadêmico.

A EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUÍMICA

A experimentação no Ensino de Química, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, tem sido amplamente discutida como uma estratégia de ensino essencial para a construção do conhecimento científico. Como ressalta Azevedo (2004), ao colocar o estudante em contato direto com fenômenos naturais, as atividades experimentais permitem não apenas a observação, mas também a análise crítica e a aplicação de teorias à prática.

Frison *et al.* (2010) afirmam que a crescente necessidade de melhoria da educação, especialmente na área de Ciências da Natureza passa pela utilização de metodologias e estratégias de ensino inovadoras que favoreçam um ensino mais integrado, reflexivo e de qualidade. Mas, para isso é preciso que o professor esteja preparado. E ao que parece, isso não está acontecendo, pois as avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indicam que as escolas brasileiras não estão promovendo o desenvolvimento, nos estudantes da Educação Básica, um pensamento crítico e científico. Isso pode ser

atribuído ao modo compartimentado e sequencial em que os conteúdos são desenvolvidos pelos professores, muitas vezes sem integrar diferentes áreas do conhecimento.

Uma forma de reverter esse quadro é o professor fazer com que sua prática seja mais dinâmica, ou seja, adote uma abordagem com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, que adaptem práticas pedagógicas específicas às necessidades dos alunos a fim de melhorar seu desempenho no conhecimento científico e como consequência nos resultados das avaliações externas, como as citadas acima.

No âmbito da formação de professores, Araújo, Oliveira e Silva (2021) destacam a importância de uma abordagem que privilegie a experimentação como uma estratégia de ensino indispensável que deve ser desenvolvida durante todo o curso de licenciatura, pois a formação inicial precisa ir além da simples transmissão de conteúdos. Ela precisa preparar o futuro professor para a aplicação de metodologias ativas que favoreçam o protagonismo dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, a prática experimental, de acordo como o professor a desenvolve em sala de aula, se configura como uma metodologia ativa que, quando bem implementada, pode transformar a dinâmica das aulas, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais interativo e colaborativo, além de tornar o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Ainda que a experimentação seja amplamente reconhecida como um recurso eficaz no Ensino de Química diversos desafios precisam ser superados para sua efetiva implementação nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Os professores precisam desse conhecimento sobre a experimentação, principalmente porque como diz Nunes (2023) a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como laboratórios equipados e materiais apropriados, precisa que os professores tenham conhecimentos para tentar sanar esse desafio. Para Gonçalves (2005) uma forma de sanar essa dificuldade é o professor realizar experimentos simples e eficazes, utilizando materiais de baixo custo.

Araújo e Abib (2003) identificam três abordagens principais no uso da experimentação em sala de aula: as atividades demonstrativas, as de verificação e as investigativas. As atividades demonstrativas, embora sejam as mais comuns, tendem a limitar a participação ativa

dos alunos, já que o professor geralmente conduz o experimento com o intuito de ilustrar um conceito previamente explicado. As atividades de verificação, por sua vez, envolvem a repetição de um experimento já conhecido para comprovar uma teoria científica, o que, embora permita maior envolvimento dos estudantes, ainda restringe sua capacidade de questionamento e análise crítica.

A abordagem investigativa, no entanto, destaca-se por proporcionar ao aluno maior autonomia na condução do experimento, incentivando-o a formular hipóteses, testar diferentes possibilidades e chegar a conclusões próprias. De acordo com Silva, Vasconcelos e Amaral (2018), esse tipo de experimentação coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a tomada de decisões. Dessa forma, a prática investigativa é considerada a mais eficaz no desenvolvimento do pensamento científico e na construção de uma aprendizagem significativa.

Embora a experimentação investigativa seja amplamente defendida como a mais completa em termos pedagógicos, sua implementação nas escolas ainda encontra barreiras, principalmente devido à formação dos professores para lidar com metodologias mais atuais. Isso pode ser uma consequência do que descreve Craide (2023). De acordo com essa autora, em 2022, dos 789,1 mil alunos ingressantes em cursos de licenciatura, 81% foram na modalidade de ensino a distância (EaD).

Na maioria das Instituições de Ensino que oferecem esses cursos EaD, os experimentos são realizados em seus polos ou de forma virtual, o que muitas vezes resulta na falta de preparo dos docentes para a aplicação de práticas investigativas em sala de aula. Para superar essa limitação, é necessário que esses cursos incluam, de maneira mais sistemática, o desenvolvimento de competências voltadas para o uso da experimentação de forma investigativa e contextualizada.

Por fim, é importante destacar o papel da experimentação no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos professores. Segundo Santos e Schnetzler (2000), a experimentação não apenas contribui para a construção do conhecimento científico, mas também promove a cooperação entre os alunos, o trabalho em equipe e a tomada de decisões coletivas, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos. Essas competências, quando desen-

volvidas durante a formação de professores, podem ser transmitidas para as salas de aula, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

A experimentação na Formação Inicial dos professores de Química

A formação de professores de Química requer uma abordagem que vá além da simples transmissão de conteúdos teóricos. Conforme argumenta Maldaner (2006), a formação docente deve priorizar o desenvolvimento de competências que capacitem os futuros professores a promover uma educação mais dinâmica, reflexiva e participativa. Nesse sentido, as metodologias ativas desempenham um papel fundamental, pois colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional em que o professor é o único transmissor de conhecimento. A experimentação, por exemplo, é uma das principais ferramentas dentro dessas metodologias, já que possibilita a construção do conhecimento por meio da prática e da investigação.

Ao introduzir os futuros professores a essas metodologias durante sua formação, cria-se uma oportunidade para que eles vivenciem, na prática, os benefícios de uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, a experimentação não apenas estimula a curiosidade e o pensamento crítico, mas também prepara os professores para enfrentar os desafios de ensinar em um ambiente cada vez mais voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades práticas. Essa vivência é essencial para que os docentes compreendam como integrar atividades práticas ao conteúdo teórico, o que facilita a aplicação de estratégias que promovem uma aprendizagem significativa em suas futuras salas de aula. Segundo Ausubel (2003), para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que o aluno consiga estabelecer relações entre o novo conhecimento e aquilo que já sabe.

Portanto, o contato com as metodologias ativas durante a formação inicial permite aos professores em formação superar o modelo de ensino tradicional e, assim, adotar práticas pedagógicas mais inovadoras levando a uma aprendizagem significativa. Nesse cenário, a

experimentação surge como uma estratégia de ensino que facilita a conexão entre o novo conhecimento e aquilo que já se sabe. Ao incorporar a experimentação em sua formação, os futuros professores desenvolvem a capacidade de criar ambientes de aprendizagem mais ricos, nos quais os estudantes podem não apenas compreender os conceitos abstratos, mas também aplicá-los em situações concretas.

Um aspecto importante a ser considerado na formação de professores de ciências é a necessidade de desenvolver uma postura investigativa e reflexiva. Conforme apontado por Maldaner (2006), os professores não devem se limitar a aplicar técnicas pré-estabelecidas, mas precisam ser capazes de refletir sobre sua prática e adaptá-la às necessidades de seus alunos. As metodologias ativas, como a experimentação, proporcionam justamente essa flexibilidade, uma vez que exigem que os professores avaliem constantemente os resultados das atividades práticas e ajustem suas estratégias de ensino de acordo com o progresso e as dificuldades dos estudantes.

Outro ponto relevante é que a experimentação permite que os futuros professores desenvolvam habilidades de gestão de sala de aula, especialmente no que diz respeito à organização e condução de atividades práticas. A realização de experimentos em sala requer uma série de competências que vão desde a preparação do ambiente e dos materiais até o acompanhamento e avaliação dos alunos durante a atividade. Nesse processo, o professor aprende a lidar com situações imprevisíveis e a tomar decisões rápidas, características que são essenciais para uma prática pedagógica eficaz. Além disso, ao promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos, as atividades experimentais favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, tanto nos estudantes quanto nos professores, preparando-os para atuar em ambientes colaborativos.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da autonomia do professor. Ao serem expostos a práticas experimentais, os docentes em formação são incentivados a questionar e refletir sobre os métodos tradicionais de ensino, desenvolvendo, assim, uma postura mais crítica e investigativa em relação à sua própria prática pedagógica. Esse desenvolvimento da autonomia é essencial para que os professores possam adaptar as atividades experimentais às realidades específicas de suas salas de aula, independentemente das limitações estruturais ou materiais que possam enfrentar.

Entretanto, a adoção de metodologias ativas, como a experimentação, não está isenta de desafios. Maldaner (2006) destaca que muitos cursos de licenciatura ainda seguem um modelo de formação excessivamente teórico, com pouca ênfase na aplicação prática dos conteúdos. Isso cria um distanciamento entre o que o futuro professor aprende na universidade e o que ele vivencia ao entrar na sala de aula. Para superar essa lacuna, é fundamental que os cursos de formação incluam, de forma sistemática, atividades práticas que simulem o ambiente escolar, permitindo que os futuros professores experimentem e ajustem suas abordagens pedagógicas antes de iniciarem sua carreira docente.

Nesse contexto, é necessário também que as instituições de ensino superior reavaliem seus currículos para incluir mais oportunidades de aprendizagem prática e experimental. Além disso, políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores são essenciais para garantir que os docentes, mesmo após ingressarem na carreira, continuem atualizando suas práticas pedagógicas e adquirindo novas ferramentas que lhes permitam enfrentar os desafios do ensino de ciências e matemática em um mundo cada vez mais tecnológico.

Portanto, a formação de professores de Química deve ser pautada por uma abordagem que valorize as metodologias ativas, como a experimentação, visto que essas práticas não apenas promovem uma aprendizagem mais envolvente e significativa, mas também capacitam os professores a se tornarem mediadores do conhecimento. Ao incluir a experimentação e outras metodologias ativas no processo formativo, contribui-se para a formação de professores capazes de fomentar o protagonismo dos alunos, preparando-os para uma aprendizagem contínua e colaborativa ao longo da vida.

O Impacto da Experimentação na Formação Docente

A experimentação desempenha um papel crucial na formação dos professores. Santos e Schnetzler (2000) afirmam que as atividades experimentais não apenas promovem o conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, fundamentais para o sucesso profissional dos docentes. Durante a formação, a experimentação proporciona aos futuros professores a oportu-

tunidade de desenvolver competências essenciais, como a cooperação, o debate de ideias, a argumentação e a tomada de decisões.

Schnetzler (1996) afirma que três motivos são frequentemente apresentados como justificativas para a formação continuada de professores, como:

- A busca constante pelo desenvolvimento profissional e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, uma vez que a melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da ação do professor.
- A necessidade de diminuir a lacuna entre as descobertas da pesquisa educacional e sua aplicação na sala de aula, o que implica que os professores também desempenhem o papel de pesquisador de sua própria prática.
- De maneira geral, os docentes tendem a ter uma visão superficial sobre a profissão, acreditando que ensinar se resume a dominar o conteúdo e aplicar técnicas pedagógicas.

Ao trabalhar em grupos em atividades experimentais, os futuros docentes vivenciam, na prática, a importância da colaboração e da troca de conhecimentos. Essas habilidades são cruciais não apenas para o ensino de ciências, mas também para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo em suas futuras salas de aula. Além disso, a experimentação promove uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos científicos, capacitando os professores a lidar com a diversidade de situações que surgem no contexto escolar.

Além de promover a colaboração e a troca de ideias, a experimentação também permite que os futuros professores desenvolvam uma postura investigativa e reflexiva. Durante as atividades experimentais, os docentes em formação são incentivados a questionar os fenômenos observados, a buscar explicações para os resultados obtidos e a adaptar os métodos experimentais quando necessário. Esse processo investigativo é fundamental para que o professor se aproprie de uma prática pedagógica mais flexível e adaptável, capaz de responder às diversas demandas que surgem na sala de aula. Conforme Maldaner (2006) salienta, a experimentação instiga o docente a refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e consciente.

Outro ponto relevante é que a experimentação durante a formação inicial de professores capacita os docentes a integrarem métodos científicos ao cotidiano escolar, permitindo que eles desenvolvam nos alunos uma visão mais realista e concreta da ciência. Ao levar experimentos práticos para a sala de aula, os professores promovem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, em que os alunos são capazes de relacionar os conteúdos teóricos com aplicações reais. Isso reforça a ideia de que a ciência não é algo distante, mas sim parte integrante do cotidiano e do ambiente em que vivemos, como defendido por Giordan (1999).

Além disso, a experimentação proporciona aos futuros professores a oportunidade de aprender a gerenciar o tempo e os recursos de maneira eficiente. Atividades experimentais exigem planejamento cuidadoso e organização, desde a preparação dos materiais até a execução do experimento em si. Essa habilidade de planejamento é essencial para garantir que as atividades sejam realizadas de maneira eficaz, sem desperdício de tempo ou recursos, o que é especialmente importante em contextos educacionais onde há limitações materiais ou de infraestrutura.

Araújo *et al.* (2019) afirmam que a experimentação desempenha um papel fundamental na educação química, sendo importante para o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas. No entanto, seu uso no ensino de química enfrenta desafios, incluindo resistência por parte de alguns docentes e estudantes, o que requer uma reflexão contínua sobre como integrá-la efetivamente no currículo. Superar essas barreiras e adotar a experimentação como ferramenta central pode transformar a abordagem pedagógica e enriquecer o aprendizado.

A experimentação também auxilia na construção de uma prática docente mais inclusiva. Ao realizar atividades práticas, os professores podem adotar diferentes estratégias de ensino que atendam às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto alguns estudantes podem ter mais facilidade com o conteúdo teórico, outros podem se beneficiar mais das atividades práticas, onde podem visualizar e manipular os fenômenos diretamente. Nesse sentido, a experimentação contribui para tornar o ensino de ciências mais acessível e democrático, atendendo à diversidade de perfis presentes na sala de aula.

Por fim, a experimentação a formação docente prepara os futuros professores para lidar com imprevistos e situações inesperadas, uma habilidade essencial para a prática profissional. Durante um experimento, podem surgir resultados inesperados ou dificuldades técnicas que exigem ajustes imediatos. Esses momentos de incerteza são valiosos para o desenvolvimento de competências como a tomada de decisões rápidas e a capacidade de improvisação, habilidades que serão extremamente úteis no cotidiano da sala de aula, onde imprevistos são comuns. Dessa forma, a experimentação no Ensino de Química não apenas fortalece o conhecimento científico dos professores, mas também os capacita a desenvolver uma prática pedagógica mais dinâmica, inclusiva e reflexiva. Através dessa metodologia, os docentes se tornam mais preparados para enfrentar os desafios de uma educação contemporânea, na qual o ensino de ciências deve ser capaz de engajar os alunos e promover o desenvolvimento de competências críticas e investigativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação no ensino de química desempenha um papel essencial tanto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto na formação de professores de Ciências. Como discutido ao longo deste trabalho, ela oferece uma abordagem prática que enriquece a compreensão dos conceitos científicos, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e investigativas e, ao mesmo tempo, estimula a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Para os futuros docentes, a experimentação é uma ferramenta formativa que vai além do simples domínio dos conteúdos teóricos, preparando-os para uma prática pedagógica mais ativa, reflexiva e inclusiva.

A experimentação, ao incentivar o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas, deve ser integrada de maneira mais sistemática nos currículos de licenciatura, para que os futuros professores possam aplicá-la de forma eficaz em suas salas de aula. Neste sentido, as atividades experimentais, além de promoverem o aprendizado científico, têm um impacto significativo no desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, a comunicação e a tomada de decisões em grupo, que são fundamentais tanto para os

estudantes quanto para os professores. A experimentação, quando utilizada de forma intencional e planejada, pode transformar o ensino de química em uma experiência mais interativa, acessível e significativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Dessa forma, a experimentação no ensino de química deve ser vista não apenas como um recurso didático, mas como um componente essencial para a promoção de uma educação científica de qualidade, que prepare tanto os alunos quanto os professores para os desafios do mundo contemporâneo. O fortalecimento dessa prática requer a colaboração entre políticas educacionais, formação docente e infraestrutura escolar, garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar de um ensino de ciências mais prático, inclusivo e relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. L. S.; OLIVEIRA, D. A.; SILVA, A. P. F. **Percepção dos graduandos do curso de química licenciatura do campus do agreste – UFPE sobre o papel da experimentação para a formação docente.** In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 4., 2019, Campina Grande Anais..., Campina Grande – PB: CONAPESC, 2019.

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.

ARROIO, A. *et al.* O show da química: motivando o interesse científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173, 2006.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências – Unindo a pesquisa e a prática.** São Paulo: Thomson, 2004.

COSTA GÜLLICH, R. I.; SANTO HERMEL, E. D. E. A recontextualização da experimentação em processos de formação: um estudo do PIBID-CIÊNCIAS. **Revista da SBEnBio**, n. 7, 2014.

DORNELLES FILHO, A. A. Uma questão em hidrodinâmica. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 13, n. 1, p. 76-79, 1996.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 9, n. 5, 1999.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. Variação de pH em água mineral gaseificada. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 28, p. 70-72, nov. 2008.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2, p. 101-106, 2010.

FRISON, Marli Dallagnol; MALDANER, Otavio Aloisio; DEL PINO, José Claudio; LOTTERMANN, Caroline Luana. O estágio de docência como articulador na produção de saberes e na formação de professores de química. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 11, p. 88–103, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1649>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 219-238, 2006.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Química Nova na Escola, 1999.

GALIAZZI, M. D. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Química Nova**, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. D. C. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 227-254, 2005.

GONÇALVES, F. P. *et al.* **O texto de experimentação na educação em química: discursos pedagógicos e epistemológicos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Química Nova na Escola, 1999.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada do professor de Química**. Ed. Ijuí, 2006.

MALDANER, O. A. **A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química**. Química Nova 22.2 (1999): 289-292.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola: professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. 1997. Tese de Doutorado. [sn].

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar cidadão? **Química Nova na Escola**, n. 4, nov. 1996.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? **Atas do II En-**

contro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

Silva, R. M. G. D., & Schnetzler, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, 2008. 31, 2174-2183.

SILVA, R. T. D.; AIRES, J. A.; GUIMARÃES, O. M. Contextualização e experimentação: uma análise dos artigos publicados na seção “Experimentação no Ensino de química” da **Revista Química Nova na Escola 2000-2008**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 245-261, 2009.

REZENDE, W.; LOPES, F. S.; RODRIGUES, A. S.; GUTZ, I. G. R. A efervescente reação entre dois oxidantes de uso doméstico e a sua análise química por medição de espuma. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 28, p. 66-69, nov. 2008.

HODSON, D. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

ARAÚJO, P.L.S.; OLIVEIRA, D.A.; SILVA, A.P.F. A influência da experimentação na formação inicial e suas implicações na formação de professores de química no Agreste de Pernambucano. **Scientificia Naturalis**, v.3, n.2, p. 563-575, 2021.

NUNES, I. As aulas práticas de química nas escolas públicas brasileiras: existência e condições de uso dos laboratórios. In: VII Conedu. Congresso nacional de educação. João Pessoa, **Anais.....**João Pessoa, 2023.

SILVA, I.; VASCONCELOS, T.H.; AMARAL, C.L.C. Aplicação de uma atividade experimental investigativa para o ensino de tratamento de água. **REnCiMa**, v. 9, n. 1, p. 50-59, 2018.

AS FÁBRICAS COMO AGENTES TRANSFORMADORES DA SOCIEDADE INGLESA DO SÉCULO XVIII

Guilherme Henrique da Silva Sales¹

Resumo:

A presente pesquisa busca mostrar como os avanços tecnológicos e científicos na Inglaterra do século XVIII, ao desenvolverem ferramentas focadas em otimizar o aproveitamento da matéria-prima, aumentaram consideravelmente a produção. Esse aumento, por sua vez, deu origem a um dos setores mais impactantes no aspecto social e econômico: as fábricas. Além disso, analisa-se as transformações sociais, morais e éticas que esse desenvolvimento trouxe para a sociedade, bem como os impactos a curto e longo prazo, incluindo os efeitos na sociedade atual. Compreender esses avanços é entender como essas transformações afetaram o que hoje se conhece como sociedade e, mais do que isso, é entender os agentes estruturantes dessa sociedade, que futuramente será conhecida como 'capitalista'.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Trabalho, Indivíduos.

INTRODUÇÃO

Tente imaginar a seguinte situação: Um certo dia, você vai ao supermercado e percebe inúmeras prateleiras vazias. Quando pergunta a um funcionário do local, ele responde: 'Não se pode vender produtos que tenham sido fabricados em indústrias ou por máquinas!' Conseguiu imaginar esta cena? Quantas prateleiras teriam ficado vazias nas lojas e pontos comerciais se tais materiais fossem retirados da produção? Certamente, viveríamos um momento de colapso nos aspectos sociais e econômicos.

Pensar em uma sociedade sem a produção industrial é ter a convicção de que recursos como alimentos, roupas, construção civil,

¹ Mestrando em Teologia pela Florida University of Science and Theology – Fust University. Pós-graduado em Teologia e Ciência da religião pela FAVENI, e pós-graduado em História Antiga, Média e Moderna pela Faculdade Metropolitana, e licenciatura em História pela Faculdade de Belo Jardim.

tecnologias, entre outros, sofreriam um retrocesso sem precedentes. Por isso, Huberman afirma:

A invenção de máquinas para fazer o trabalho do homem era uma história antiga, muito antiga. Mas com a associação da máquina a força do vapor ocorreu uma modificação importante no método de produção. O aparecimento da máquina movida a vapor foi o nascimento do sistema fabril em grande escala. Era possível ter fábricas sem máquinas, mas não era possível ter máquinas a vapor sem fábricas. (Huberman, 1978, p.185).

As máquinas ressignificaram a forma de enxergar a sociedade em geral, assim como o que poderia ser produzido. A perspectiva sobre o que a sociedade poderia fazer a partir das máquinas muda completamente.

Partindo dessa provocação, surge a reflexão que dá origem a esta pesquisa. Em um período em que a produção dos bens de consumo era feita de forma artesanal ou com rudimentares ferramentas de produção no qual o sujeito que detinha o saber era reconhecido por todos na comunidade, agora esse saber é substituído por maquinários, o barulho de metal batendo e uma fumaça escura lançada ao céu. De um lado, a matéria-prima é colocada de forma bruta e, rapidamente, sai quase pronto o produto que antes levaria dias para ser feito. Uma disputa desleal, mas que mudaria para sempre a vida das pessoas que fossem detentoras dessas ferramentas e da habilidade de manuseá-las.

O objetivo deste resumo é despertar o interesse em compreender os impactos que as ferramentas de produção trouxeram para a sociedade e para a construção do sujeito e sua identidade. Esses questionamentos se expandem para a compreensão da estreita relação entre o sujeito e as máquinas. Por isso, Hall diz:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e

valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (Hall, 2006, p.12).

Entender a sociedade a partir das ferramentas de produção que nortearam suas estruturas, assim como os impactos que elas trouxeram para a construção do sujeito sobre si e o meio em que habita, pode nos oferecer algumas perspectivas sobre como a sociedade atual se estrutura e determina seus valores, e, principalmente, as influências recebidas durante sua formação.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica que discutiu sobre o período, para que fosse possível fazer uma compreensão mais profunda sobre o período e seus acontecimentos. Além disso, utilizaremos também fontes como jornais, imagens e descrições de criações da época, ampliando ainda mais a compreensão sobre as mudanças ocorridas nesse período.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para compreender o recorte apresentado, é necessário utilizarmos historiadores que debatam sobre tal período e tragam uma historicidade relevante da época. Por isso, utilizaremos teóricos como Eric Hobsbawm (1977) e suas significativas obras sobre as cidades europeias pré-revolução industrial, nas quais ele discute a realidade da sociedade antes da revolução e seu crescimento. Somado a ele, utilizaremos Leo Huberman (1978) para discutir os impactos das máquinas, na perspectiva de riqueza e lucro, apresentando uma evolução da concepção de ganho, assim como das formas de produção e como isso mudava a perspectiva social do indivíduo.

Complementando a compreensão da época, utilizaremos o emblemático Karl Marx (2013) e sua discussão sobre economia e sociedade, pois ele se debruça em escrever suas obras a partir da realidade contemporânea por ele vivida, já que pôde presenciar os impactos da

revolução industrial na Europa. Juntamente com ele, o sociólogo Max Weber (2004) e sua discussão sobre os aspectos religiosos e suas perspectivas em relação ao desenvolvimento econômico e industrial da época. Por fim, traremos implicações e questionamentos apresentados por Richard Sennett (2009) em suas críticas às mudanças de caráter como consequência do capitalismo, e Stuart Hall (2006) nas visões do ser humano pós-moderno, que, como consequência dos eventos sociais, torna-se um sujeito fragmentado e adaptável, perdendo suas próprias características de ser.

CONCLUSÃO

As máquinas mudaram a forma de ver a si mesmo e à sociedade em geral, e entender isso é compreender os pilares que formam a nossa sociedade contemporânea. De fato, remeter-se ao passado e tentar compreender a forma de pensar de épocas passadas não é uma tarefa fácil. Requer uma constante reflexão sobre o papel do historiador, assim como a finalidade da pesquisa científica, que tem como objetivo apresentar uma visão neutra, porém fidedigna aos fatos, e debater suas eventuais implicações no seu tempo e no tempo presente. Não somos deuses que determinam o pensamento do passado, mas pensadores que buscam compreender os feitos do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e terra S.A, 1977.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital.** Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo - 1943.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito capitalista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Márcia da Silva Melo¹

Resumo:

Este estudo aborda o papel das atividades lúdicas na educação infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e os desafios enfrentados em sua implementação. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram explorados conceitos teóricos e evidências práticas sobre como o lúdico promove habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, além de estimular a aprendizagem significativa. Os resultados destacam que, apesar de amplamente reconhecido como essencial, o uso do brincar no ambiente escolar enfrenta barreiras, como a formação insuficiente de educadores e a escassez de recursos. O trabalho propõe estratégias para a integração do lúdico no currículo, com foco na formação docente e na valorização do brincar como prática pedagógica central. O estudo reforça a importância de uma abordagem educacional que respeite as potencialidades da infância, propondo caminhos para superar os desafios atuais e ampliar o impacto positivo das atividades lúdicas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação infantil; atividades lúdicas; desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma prática essencial no desenvolvimento infantil e, na educação, assume o papel de estratégia pedagógica central para a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, não se limita a preparar a criança para os desafios acadêmicos futuros, mas também visa a formação de competências emocionais, sociais e motoras indispensáveis ao longo da vida. Nesse sentido, as atividades lúdicas emergem como ferramentas indispensáveis para

¹ Mestranda em Educação pela Universidad del Sol. E-mail: silvamelomarcia.marcia@gmail.com

fomentar a curiosidade, a criatividade e a interação social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança.

O presente estudo concentra-se no papel das atividades lúdicas no contexto da educação infantil, delimitando sua análise às contribuições dessas práticas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais em crianças de 0 a 6 anos. Este recorte tem como base as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam o brincar como eixo estruturador das práticas pedagógicas, ressaltando que ele deve ser compreendido não apenas como um direito da criança, mas também como um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

As pesquisas científicas recentes têm demonstrado avanços significativos na compreensão do impacto das atividades lúdicas no aprendizado infantil. Estudos como os de Kishimoto (2010) e Moyles (2015) revelam que o brincar promove habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a autorregulação emocional, além de contribuir para a construção de valores sociais e éticos. Contudo, apesar desses avanços, ainda há lacunas na implementação dessas práticas em sala de aula, devido a desafios como a formação insuficiente de educadores e a pressão por resultados imediatos, que muitas vezes favorecem abordagens mais tradicionais em detrimento do lúdico.

Diante desse panorama, a problemática que guia este estudo pode ser formulada da seguinte maneira: **Como as atividades lúdicas podem ser incorporadas de forma efetiva no cotidiano da educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e enfrentando os desafios práticos de sua aplicação?** Para responder a essa questão, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o papel das atividades lúdicas na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades e a aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, busca-se:

1. Investigar as principais contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional;
2. Identificar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação do lúdico como estratégia pedagógica;
3. Propor estratégias para a integração das atividades lúdicas ao currículo da educação infantil, considerando as diretrizes da BNCC.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o entendimento sobre as potencialidades das atividades lúdicas e seu papel na construção de uma educação infantil inclusiva, dinâmica e efetiva. Além disso, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para fortalecer as práticas pedagógicas, oferecendo subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas.

A estrutura do trabalho está organizada em cinco seções principais. Após esta introdução, que contextualiza e delimita o objeto de estudo, segue-se a seção de **Metodologia**, onde são detalhados os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Na sequência, em **Resultados**, são apresentados os principais achados, analisados à luz da literatura científica. A seção de **Considerações Finais** sintetiza as conclusões e aponta as implicações práticas e sugestões para estudos futuros. Por fim, as **Referências** incluem as obras e estudos que fundamentaram a pesquisa.

Com isso, o artigo busca ampliar o debate sobre o papel das atividades lúdicas na educação infantil, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento essencial do desenvolvimento humano, sem, no entanto, anunciar conclusões definitivas, mas oferecendo reflexões e perspectivas que poderão subsidiar futuras discussões.

DESENVOLVIMENTO

O lúdico é um componente essencial no desenvolvimento da criança, e sua incorporação nas práticas pedagógicas da educação infantil tem sido amplamente defendida por estudiosos como Kishimoto (2010), Vygotsky (2009) e Moyles (2015). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar deve ser entendido como direito das crianças e eixo estruturador das práticas educativas, promovendo o desenvolvimento integral de forma prazerosa e significativa (BRASIL, 2017).

Vygotsky (2009) apresenta o lúdico como um elemento mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao brincar, a criança se encontra em sua zona de desenvolvimento proximal, onde aprende por meio da interação com o outro e com o ambiente.

Este processo permite o avanço de habilidades como memória, atenção, pensamento lógico e linguagem, criando as bases para o aprendizado formal.

Kishimoto (2010) reforça que as atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Para esta autora, o lúdico é uma prática que permite à criança explorar, experimentar e criar, conectando-se com o mundo ao seu redor de maneira crítica e reflexiva. Essas características tornam o brincar não apenas uma atividade recreativa, mas uma estratégia fundamental para a educação infantil.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021) também reconhece o brincar como essencial para a promoção da criatividade, da resiliência e do bem-estar emocional das crianças. Segundo a UNESCO, o lúdico deve ser integrado ao currículo de forma intencional e planejada, assegurando que cada criança tenha acesso a experiências enriquecedoras que estimulem seu potencial.

Jean Piaget (1971) destaca que o brincar desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo. Segundo sua teoria, as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento, e cada tipo de brincadeira corresponde a uma fase específica:

- Jogos de exercício: Caracterizam-se pela repetição de movimentos e exploração sensorial, sendo predominantes na primeira infância.
- Jogos simbólicos: Envolvem a imaginação e a capacidade de representar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade.
- Jogos de regras: Comuns em idades mais avançadas, envolvem lógica, raciocínio e respeito às normas, preparando a criança para interações sociais mais complexas.

Esses diferentes tipos de jogos são ferramentas importantes para a construção de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisões.

Estudos recentes confirmam que atividades lúdicas que estimulam o pensamento lógico, como quebra-cabeças e jogos de cons-

trução, estão diretamente relacionadas ao aprimoramento das funções executivas da criança (Dias; Seabra, 2018).

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional da criança. Moyles (2015) aponta que as atividades lúdicas favorecem a interação social, permitindo que as crianças aprendam a negociar, compartilhar e lidar com frustrações. Essas experiências são fundamentais para o fortalecimento da empatia, do autocontrole e da resiliência.

De acordo com Vygotsky (2009), o brincar em grupo promove a internalização de normas sociais e valores, preparando a criança para a convivência em sociedade. A interação com pares durante as atividades lúdicas possibilita o aprendizado de habilidades como cooperação, resolução de conflitos e comunicação assertiva.

A importância do lúdico no desenvolvimento socioemocional também é ressaltada pela BNCC (2017), que enfatiza que as práticas pedagógicas devem contemplar o brincar como forma de desenvolver a autonomia, a autoestima e o senso de pertencimento das crianças. Essas competências são essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

A integração do lúdico no currículo escolar é um desafio enfrentado por educadores e gestores. A BNCC (2017) define que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser baseadas em experiências lúdicas, garantindo que as crianças aprendam de forma significativa e contextualizada. No entanto, sua aplicação prática encontra barreiras como a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos materiais.

Segundo Kishimoto (2010), a implementação eficaz do lúdico exige que o educador compreenda seu potencial pedagógico e planeje atividades que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento. Essa formação continuada deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também estratégias práticas para integrar o brincar ao dia a dia da sala de aula.

Além disso, é fundamental que os gestores escolares assegurem condições adequadas para a realização de atividades lúdicas, como a disponibilização de materiais pedagógicos, espaços adequados e horários flexíveis. Para Moyles (2015), um ambiente escolar que valoriza o lúdico é aquele que reconhece a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança.

O brincar também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar, permitindo que crianças com diferentes necessidades e habilidades interajam de maneira

colaborativa. Para Brougère (2001), o lúdico é uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e cognitivas, criando um espaço de interação e aprendizado acessível a todos.

No contexto da educação inclusiva, jogos adaptados e atividades sensoriais têm se mostrado eficazes na promoção do engajamento e do aprendizado de crianças com necessidades especiais. Essas práticas não apenas favorecem o desenvolvimento individual, mas também promovem uma cultura de aceitação e respeito à diversidade no ambiente escolar.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo segue uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica e na análise de conteúdo. O processo metodológico foi estruturado em três etapas principais. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, no qual foram selecionadas obras relevantes publicadas nos últimos dez anos, disponíveis em bases de dados como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados. O foco da seleção esteve em artigos que tratassem da relação entre o lúdico e o desenvolvimento infantil, com ênfase no contexto educacional brasileiro.

Na segunda etapa, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão para garantir a relevância e a qualidade das fontes analisadas. Foram incluídos apenas estudos que abordassem o uso do lúdico como estratégia pedagógica na educação infantil, enquanto foram excluídos aqueles voltados exclusivamente para outros níveis de ensino ou que não apresentassem evidências empíricas ou fundamentação teórica consistente.

Por fim, a análise de conteúdo foi realizada, organizando os dados em categorias temáticas que abrangem as contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil, os desafios enfrentados em sua implementação e as estratégias pedagógicas para sua integração efetiva no currículo escolar. Essa abordagem permitiu uma interpretação

aprofundada e sistemática das informações, fornecendo subsídios para responder à problemática do estudo.

Resultados

Os resultados deste estudo revelam que o lúdico, como estratégia pedagógica, desempenha papel central no desenvolvimento integral da criança, englobando dimensões cognitivas, socioemocionais e motoras. Além disso, identificaram-se desafios na sua implementação e estratégias que podem potencializar seu uso no contexto da educação infantil. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos em três eixos temáticos principais.

As atividades lúdicas demonstraram um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, especialmente em áreas como memória, atenção e pensamento crítico. Estudos como os de Kishimoto (2010) e Dias e Seabra (2018) destacam que jogos estruturados, como quebra-cabeças e atividades de construção, favorecem o raciocínio lógico e a solução de problemas. Além disso, brincadeiras simbólicas promovem o desenvolvimento da linguagem, estimulando a criatividade e a capacidade de representar a realidade.

Do ponto de vista socioemocional, Moyles (2015) aponta que o brincar em grupo estimula habilidades como empatia, cooperação e resiliência. Essas competências são essenciais para a convivência em sociedade, formando a base para a construção de relações saudáveis e respeitadas. O lúdico também desempenha um papel terapêutico, ajudando as crianças a lidarem com frustrações e conflitos de forma positiva.

As contribuições do lúdico não se limitam aos aspectos cognitivos e emocionais, estendendo-se também ao desenvolvimento motor. Brincadeiras que envolvem movimento, como jogos de corrida ou atividades sensoriais, são fundamentais para o aprimoramento da coordenação motora fina e grossa, conforme destacado por Brougère (2001). A BNCC (2017) reforça essa visão ao apresentar o lúdico como uma prática indispensável para o desenvolvimento físico saudável na educação infantil.

Apesar de sua relevância, a implementação de atividades lúdicas enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é

a falta de formação específica para os educadores, que muitas vezes desconhecem o potencial pedagógico do brincar. Conforme Kishimoto (2010), essa lacuna na formação inicial e continuada limita a capacidade dos professores de planejar e executar práticas lúdicas de forma eficaz.

Outro desafio identificado é a escassez de recursos materiais e espaços adequados nas escolas, especialmente nas redes públicas. Essa limitação muitas vezes obriga os educadores a adaptarem atividades, o que pode comprometer a qualidade e a intencionalidade pedagógica do lúdico. Além disso, a pressão por resultados imediatos, como alfabetização precoce e avaliações padronizadas, contribui para a marginalização do brincar em favor de abordagens mais tradicionais.

A resistência cultural em aceitar o lúdico como estratégia de ensino também foi apontada como um entrave. Muitas famílias e até mesmo educadores ainda enxergam o brincar como uma atividade puramente recreativa, sem reconhecer sua importância para o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Para superar os desafios mencionados, algumas estratégias pedagógicas foram identificadas como eficazes. A formação continuada de professores é essencial, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos e práticos sobre o papel do lúdico na educação. Cursos e oficinas podem ajudar os educadores a compreenderem como planejar atividades que conciliem diversão e aprendizado, alinhadas às diretrizes da BNCC.

Além disso, a promoção de uma cultura escolar que valorize o lúdico é fundamental. Gestores escolares devem incentivar o uso do brincar como estratégia pedagógica, fornecendo os recursos necessários e criando horários que permitam sua integração ao currículo. Segundo Moyles (2015), ambientes escolares que priorizam o lúdico não apenas promovem o aprendizado, mas também contribuem para o bem-estar das crianças.

Outra estratégia é a adaptação de atividades para contextos específicos, considerando a realidade de cada escola e comunidade. Jogos simples e brincadeiras tradicionais podem ser utilizados como alternativas de baixo custo, sem comprometer a qualidade do aprendizado. A criatividade dos educadores desempenha um papel central nesse processo.

Discussão

Os resultados obtidos corroboram as teorias de Piaget (1971) e Vygotsky (2009), que destacam o papel central do lúdico no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ao mesmo tempo, os desafios apontados refletem a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. É fundamental que políticas públicas priorizem o lúdico como estratégia pedagógica, garantindo a formação de professores e o fornecimento de recursos adequados.

Os achados também sugerem que o lúdico não deve ser visto apenas como uma prática complementar, mas como um componente essencial do currículo da educação infantil. Sua integração efetiva exige um esforço coletivo que envolva educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos sobre o impacto a longo prazo das atividades lúdicas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Esses dados são fundamentais para fortalecer o debate e subsidiar ações concretas em prol de uma educação infantil mais inclusiva e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o papel das atividades lúdicas na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, os desafios enfrentados em sua implementação e as estratégias que podem potencializar sua utilização no ambiente escolar. Os resultados indicaram que o lúdico é essencial para a formação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de promover a aprendizagem significativa. No entanto, sua integração efetiva ao currículo ainda enfrenta barreiras significativas, como a formação inadequada de educadores, a escassez de recursos e a resistência cultural em reconhecer o brincar como ferramenta pedagógica.

Os objetivos da pesquisa foram atendidos ao evidenciar as potencialidades do lúdico na educação infantil, identificando tanto os benefícios quanto as limitações em sua aplicação prática. Além disso, foram propostas estratégias para superar os desafios, incluindo o investimento na formação continuada de professores, a valorização do

lúdico como eixo central do currículo e a adaptação de atividades para diferentes contextos escolares.

Recomenda-se que futuros estudos explorem o impacto a longo prazo das atividades lúdicas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento emocional das crianças. Pesquisas empíricas que analisem os efeitos do brincar em diferentes contextos culturais e socioeconômicos também podem enriquecer o campo de conhecimento, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

Por fim, é essencial que o brincar seja reconhecido como um direito e uma necessidade na infância, sendo tratado como um elemento indispensável para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. O fortalecimento do uso do lúdico na educação infantil demanda esforços conjuntos de educadores, gestores, famílias e sociedade, visando garantir uma educação de qualidade que respeite a essência e as potencialidades da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Funções executivas e aprendizagem na educação infantil**: contribuições do brincar e da autorregulação. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 87-94, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOYLES, J. R. **Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education**. Berkshire: Open University Press, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

UNESCO. **Brincar e aprender: o impacto do lúdico no desenvolvimento da criança**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesco.org>. Acesso em: 2 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPACTOS NO APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Laura Dalila Silva Viana¹

Resumo:

Este estudo analisa o impacto da formação continuada de professores na qualidade do ensino e nas práticas pedagógicas, com ênfase nas estratégias de desenvolvimento profissional. Destaca a necessidade de aprendizagem contínua diante das demandas educacionais em constante mudança. Por meio de revisão bibliográfica e estudos de caso, explora os efeitos transformadores dos programas de formação nas metodologias de ensino, na inclusão e no engajamento professor-aluno. Os desafios incluem o acesso limitado aos programas e o suporte institucional. O estudo defende políticas robustas que promovam o crescimento profissional para melhorar os resultados educacionais e a equidade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Desenvolvimento Profissional; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um componente essencial para a consolidação de uma educação de qualidade, considerando o papel fundamental do professor como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem. Em um cenário educacional cada vez mais complexo e em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas demandas pedagógicas, a necessidade de atualização e aperfeiçoamento contínuo dos docentes torna-se evidente. Segundo Libâneo (2013), a formação continuada é imprescindível para que o professor possa responder de maneira eficaz aos desafios impostos pela prática educativa e pelo contexto escolar.

Este trabalho tem como objeto de estudo os impactos da formação continuada no aprimoramento do ensino e na prática pedagógica.

¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Computação e Informática. E-mail: laura.viana@alunos.ufersa.edu.br

ca, com ênfase nas estratégias que potencializam o desenvolvimento profissional dos docentes. A pesquisa delimita-se à análise das contribuições da formação continuada para a qualificação do trabalho pedagógico em diferentes níveis de ensino, considerando programas e iniciativas voltadas ao aperfeiçoamento profissional no Brasil. Conforme destacado por Nóvoa (1992), a formação docente não deve ser encarada como uma etapa isolada da carreira, mas como um processo contínuo que integra teoria e prática.

O estágio atual do desenvolvimento do tema evidencia um crescente número de estudos que apontam para a relevância da formação continuada como uma estratégia para o fortalecimento da qualidade educacional. Imbernón (2010) ressalta que a formação inicial, embora fundamental, é insuficiente para atender às necessidades do professor ao longo de sua trajetória profissional. Além disso, há uma lacuna na implementação de políticas públicas eficazes que promovam o desenvolvimento docente de maneira sistemática e integrada.

O problema que norteia este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: Como a formação continuada de professores impacta o aprimoramento do ensino e as práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro? Essa problemática busca compreender de que forma os programas de formação continuada são capazes de transformar as metodologias de ensino, incentivar práticas inclusivas e promover o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Os objetivos desta pesquisa consistem em analisar os efeitos da formação continuada no aperfeiçoamento do ensino, identificar as principais práticas pedagógicas aprimoradas a partir desse processo e compreender os desafios enfrentados pelos professores na adesão a programas de formação continuada. Além disso, busca-se apontar possibilidades de implementação de políticas públicas que favoreçam a participação docente em iniciativas formativas.

A justificativa para a realização deste estudo encontra respaldo na necessidade de qualificar o ensino e promover uma educação inclusiva e equitativa. A formação continuada representa não apenas uma oportunidade de aperfeiçoamento individual, mas também uma estratégia coletiva para a transformação das práticas escolares e a redução das desigualdades educacionais. Segundo Saviani (2008), a qualificação docente é um dos pilares para a construção de uma escola democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

A estrutura do trabalho está organizada em três partes principais. O primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre a formação continuada, explorando suas definições, fundamentos e contribuições para a prática pedagógica. O segundo capítulo analisa estudos de caso e experiências práticas de formação continuada no contexto brasileiro, destacando os desafios e as possibilidades de aplicação. Por fim, o terceiro capítulo discute as implicações do estudo para as políticas educacionais e propõe recomendações para o fortalecimento da formação docente.

As possibilidades de contribuição deste trabalho estão relacionadas à ampliação do conhecimento sobre a formação continuada e à oferta de subsídios para a elaboração de políticas públicas mais efetivas. Além disso, o estudo busca incentivar reflexões sobre a importância da formação continuada como um processo transformador, capaz de impulsionar a qualidade do ensino e a valorização da profissão docente.

Ao longo do desenvolvimento deste texto, são utilizados referenciais teóricos de autores consagrados no campo da educação, como Freire, Imbernón, Libâneo, Nóvoa e Tardif, entre outros, para fundamentar as discussões e análises apresentadas. A pesquisa tem o potencial de oferecer contribuições significativas para gestores, professores e formuladores de políticas educacionais, promovendo uma visão integrada sobre a importância da formação continuada.

A formação continuada, portanto, é mais do que uma exigência profissional; trata-se de um direito dos professores e uma condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação. Conforme defendido por Freire (1996), o ato de ensinar exige um compromisso constante com a reflexão crítica, a renovação do conhecimento e a abertura para aprender com a prática. Assim, este estudo espera contribuir para o fortalecimento da formação docente como um elemento central na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e eficaz.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores é amplamente reconhecida como um mecanismo de fortalecimento da prática pedagógica

e da qualidade do ensino. Imbernón (2010) ressalta que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, articulado entre a teoria e a prática, de forma a proporcionar ao professor a oportunidade de refletir sobre seu papel na sociedade e sua prática educativa. Nesse sentido, a formação continuada não apenas amplia o repertório teórico do docente, mas também o prepara para lidar com a diversidade e a complexidade do ambiente escolar contemporâneo.

Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada ultrapassa a dimensão técnica do ensino, promovendo a construção de uma identidade profissional pautada no diálogo e na colaboração entre os professores. O autor defende que os programas de formação continuada devem priorizar a valorização do saber docente, promovendo a troca de experiências e incentivando a autonomia dos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Libâneo (2013) enfatiza que a prática pedagógica deve ser orientada por um processo reflexivo, no qual o professor analisa criticamente sua atuação e busca estratégias para superar os desafios encontrados em sala de aula. Esse processo reflexivo é facilitado pela formação continuada, que proporciona espaços de aprendizado colaborativo, seminários, oficinas e outros recursos que promovem a troca de saberes entre os docentes.

Este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de artigos, livros e relatórios que abordam a formação continuada de professores e seus impactos na prática pedagógica. A escolha por essa abordagem justifica-se pela vasta produção acadêmica sobre o tema, o que permite identificar as principais contribuições, lacunas e desafios no campo. Como apontado por Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é um método eficaz para compreender conceitos amplos e dinâmicos, como a formação docente.

Adicionalmente, foram analisados estudos de caso e iniciativas de formação continuada implementadas em diferentes contextos educacionais brasileiros. Os dados foram organizados em categorias, como estratégias formativas, impactos na prática docente e desafios enfrentados pelos professores e gestores educacionais. A análise seguiu uma abordagem qualitativa, buscando compreender as particularidades de cada programa e suas contribuições para a educação.

A formação continuada tem impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem, ao capacitar os professores para utilizarem no-

vas metodologias e tecnologias educacionais. Conforme defendido por Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da experiência prática, mas necessitam de uma base teórica sólida para se adaptarem às mudanças contextuais. Nesse sentido, a formação continuada atua como um elo entre os avanços da ciência educacional e a prática em sala de aula.

Freire (1996) destaca que o ato de ensinar requer a constante renovação do conhecimento e uma postura crítica em relação ao processo educativo. A formação continuada desempenha um papel crucial nesse aspecto, ao estimular os professores a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, capazes de atender às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

No que diz respeito à prática pedagógica, a formação continuada possibilita a construção de estratégias mais inclusivas, que considerem as particularidades dos estudantes e promovam uma educação equitativa. Saviani (2008) argumenta que a formação continuada contribui para que o professor compreenda melhor os desafios da diversidade escolar e desenvolva práticas que favoreçam a inclusão e a participação ativa de todos os alunos.

Além disso, a formação continuada capacita os professores para atuarem de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas. Libâneo (2013) reforça que a interdisciplinaridade é essencial para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada, que dialogue com a realidade dos estudantes.

Apesar de suas contribuições significativas, a formação continuada enfrenta desafios relacionados à adesão dos professores e à qualidade dos programas oferecidos. Conforme destacado por Imbernon (2010), muitos professores enfrentam dificuldades em participar de programas formativos devido à sobrecarga de trabalho e à falta de incentivos institucionais. Além disso, há uma carência de políticas públicas que garantam a oferta de formação continuada de maneira sistemática e integrada.

Outro desafio importante é a resistência de alguns professores em adotar novas práticas pedagógicas. Nóvoa (1992) argumenta que essa resistência está frequentemente associada à falta de acompanhamento e suporte por parte das instituições educacionais. Para superar esse obstáculo, é necessário que os programas de formação continua-

da sejam planejados de forma colaborativa, envolvendo os professores em todas as etapas do processo.

A formação continuada tem o potencial de transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a dinâmica das escolas como um todo. Ao promover uma cultura de aprendizado contínuo, os programas de formação continuada incentivam o engajamento dos professores na construção coletiva do conhecimento e na busca por soluções inovadoras para os problemas educacionais. Saviani (2008) destaca que a formação docente deve ser vista como um investimento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a formação continuada contribui para a valorização da profissão docente, ao reconhecer a importância do papel dos professores na sociedade e proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional. Freire (1996) afirma que a valorização dos professores é um dos pilares para a construção de uma educação transformadora e emancipatória.

Os resultados obtidos a partir da análise documental e bibliográfica demonstram que os programas de formação continuada têm impactos positivos no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria do ensino. No entanto, para que esses impactos sejam efetivos, é necessário superar os desafios relacionados à implementação e à qualidade dos programas.

A discussão dos resultados permite identificar a necessidade de uma maior articulação entre os gestores educacionais, os professores e as instituições formadoras, de forma a garantir que os programas de formação continuada atendam às reais necessidades do contexto escolar. Além disso, é fundamental que esses programas sejam acompanhados de políticas de valorização docente e de incentivos à participação dos professores.

Concluindo-se que, a formação continuada de professores desempenha um papel estratégico na construção de uma educação de qualidade, ao promover o desenvolvimento profissional docente e a inovação pedagógica. Embora existam desafios a serem enfrentados, as possibilidades de contribuição desse processo para a prática educativa são amplas e significativas. Assim, é essencial que gestores, professores e formuladores de políticas educacionais trabalhem em

conjunto para fortalecer a formação continuada como um pilar fundamental da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia digital consolidou-se como uma força transformadora em diversos aspectos da sociedade contemporânea, e a educação não ficou imune a esses avanços. Como discutido ao longo deste estudo, a inserção de objetos digitais de aprendizagem na educação infantil revela-se como uma oportunidade significativa para tornar o processo pedagógico mais interativo, dinâmico e as considerações finais deste estudo destacam a centralidade da formação continuada de professores como um elemento indispensável para a melhoria do ensino e da prática pedagógica. A análise desenvolvida ao longo do trabalho evidencia que a formação continuada transcende a mera atualização técnica, constituindo-se em um processo permanente de desenvolvimento profissional que integra teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e as demandas da sociedade contemporânea. Com base nos objetivos propostos, pode-se afirmar que a formação continuada tem impacto significativo na qualificação do trabalho docente, ao possibilitar que os professores aprimorem suas estratégias didáticas, incorporem novas tecnologias e desenvolvam metodologias mais inclusivas e interdisciplinares.

A pesquisa evidenciou que os programas de formação continuada contribuem para a construção de uma identidade docente reflexiva e colaborativa, alinhada às demandas do contexto educacional atual. Conforme apontado por Nóvoa (1992), essa identidade não se forma de maneira isolada, mas por meio do diálogo e da troca de saberes entre os pares, elementos amplamente promovidos pelos programas de formação. Observou-se que, ao propiciarem espaços de aprendizado coletivo, seminários e oficinas, tais programas fortalecem o senso de pertencimento dos professores e promovem a valorização do saber docente.

Contudo, um dos principais desafios identificados é a dificuldade de acesso e adesão a esses programas. A sobrecarga de trabalho, a falta de incentivos institucionais e a ausência de políticas públicas integradas são fatores que limitam a participação dos professores em

iniciativas de formação continuada. Imbernón (2010) destaca que, sem condições estruturais adequadas, a formação docente tende a perder seu caráter transformador, restringindo-se a ações pontuais e desarticuladas das reais necessidades da prática pedagógica. Dessa forma, uma das recomendações deste estudo é o fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas a oferta de programas de formação continuada, mas também a criação de condições que incentivem a participação efetiva dos docentes.

Outro aspecto relevante é a resistência de alguns professores em adotar novas práticas pedagógicas, frequentemente associada à falta de acompanhamento e suporte institucional. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições educacionais promovam um acompanhamento sistemático e colaborativo, envolvendo os professores no planejamento e execução dos programas de formação. Essa estratégia pode contribuir para a superação de barreiras e para a consolidação de uma cultura de aprendizado contínuo, essencial para a melhoria da qualidade educacional.

Os resultados do estudo também revelaram que os programas de formação continuada têm um impacto positivo na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, ao capacitar os professores para lidar com a diversidade e a complexidade do ambiente escolar. A formação continuada permite que os docentes compreendam melhor as necessidades de seus alunos, promovendo uma educação mais equitativa e democrática. Conforme Saviani (2008), essa é uma das principais contribuições da formação docente para a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, a pesquisa identificou lacunas importantes na integração entre formação continuada e prática pedagógica. Muitos programas ainda carecem de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que dialogue com as demandas específicas de cada realidade escolar. Libâneo (2013) argumenta que, para que a formação continuada tenha impactos efetivos, é necessário que os conteúdos abordados sejam diretamente aplicáveis à prática docente, promovendo uma conexão entre o aprendizado teórico e as demandas do cotidiano escolar.

A valorização da profissão docente é outro ponto crucial abordado neste estudo. Freire (1996) enfatiza que a formação continuada não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas como uma oportunidade de empoderamento profissional e pessoal para os pro-

fessores. Nesse sentido, é fundamental que os programas de formação sejam acompanhados de políticas de valorização da carreira docente, que incluam melhores condições de trabalho, remuneração digna e reconhecimento social.

Com base nas análises realizadas, recomenda-se que futuros estudos aprofundem a investigação sobre as metodologias mais eficazes na formação continuada, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social e educacional. Além disso, é necessário que se explorem formas de integrar as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos formativos, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizado e inovação pedagógica.

A pesquisa também aponta para a importância de uma maior articulação entre os gestores educacionais, os professores e as instituições formadoras. Essa articulação pode favorecer a implementação de programas de formação continuada que atendam às reais necessidades dos docentes e do contexto escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada.

Outra sugestão é a ampliação de estudos sobre o impacto da formação continuada na aprendizagem dos alunos, uma vez que este é o objetivo final de toda prática pedagógica. Investigar como as mudanças promovidas pela formação continuada repercutem no desempenho acadêmico dos estudantes pode oferecer subsídios valiosos para o aprimoramento das políticas educacionais.

Em base, a formação continuada de professores é um componente essencial para o fortalecimento da educação, ao promover o desenvolvimento profissional docente e a transformação das práticas pedagógicas. Embora desafios significativos ainda precisem ser superados, as possibilidades de contribuição desse processo são amplas e impactantes. Assim, é fundamental que gestores, professores e formuladores de políticas trabalhem de forma integrada para garantir a consolidação da formação continuada como um pilar estratégico da educação brasileira. A construção de uma escola democrática, inclusiva e eficaz depende, em grande medida, do investimento no desenvolvimento profissional docente e na valorização da carreira do professor.

Além disso, é essencial que os programas de formação continuada sejam adaptáveis às mudanças rápidas e constantes no cenário educacional. O mundo contemporâneo exige dos professores a capacidade de se reinventar constantemente, seja pela incorporação de novas

tecnologias, seja pela adaptação às mudanças nas necessidades dos estudantes e nas diretrizes educacionais. Nesse contexto, a formação continuada deve não apenas responder às demandas atuais, mas também antecipar as necessidades futuras, preparando os docentes para os desafios que ainda estão por vir. A educação, como um campo em constante evolução, requer um olhar atento para as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente a prática pedagógica.

A criação de uma rede colaborativa de formação continuada, que envolva diferentes atores, como universidades, secretarias de educação e organizações da sociedade civil, pode potencializar os resultados desse processo. A troca de experiências, a construção coletiva de saberes e a articulação entre diferentes contextos educacionais são fundamentais para a construção de soluções mais eficazes e para a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras. Tais iniciativas não apenas contribuem para o desenvolvimento individual dos professores, mas também para a transformação do ambiente escolar como um todo, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e adaptado às demandas do século XXI. Assim, é possível que a formação continuada se torne uma verdadeira alavanca para a melhoria contínua do sistema educacional.

Ao ser tratada como um processo contínuo e estruturado, permite que os docentes não apenas atualizem suas práticas pedagógicas, mas também reforcem sua identidade profissional. A transformação das práticas educacionais exige uma mudança profunda no modo como os professores percebem sua atuação dentro da sala de aula. Para isso, é crucial que os programas de formação continuada promovam espaços de reflexão crítica e criativa, permitindo que o docente não apenas se aproprie das novas metodologias, mas também as construa de forma autônoma, adaptando-as às suas realidades locais e às necessidades de seus alunos. A formação deve ser um processo de empoderamento, em que o professor não se limita a seguir técnicas, mas se torna protagonista de sua própria aprendizagem, o que fortalece seu papel como mediador no processo educacional.

É importante destacar que a eficácia da formação continuada não está apenas na frequência dos programas ou na duração das atividades formativas, mas na qualidade do acompanhamento e na consistência da aplicação dos conhecimentos adquiridos. Em muitas

situações, a formação se limita a um evento isolado ou a uma série de workshops sem continuidade, o que compromete a efetividade das práticas implementadas. Para que o impacto seja realmente significativo, os professores precisam de suporte contínuo, com a oferta de feedback, mentoria e oportunidades de aplicação prática dentro do ambiente escolar. A criação de uma rede de apoio que conecte os docentes com especialistas e colegas que compartilham experiências e desafios pode aumentar consideravelmente as chances de sucesso de qualquer programa de formação continuada. Essa rede de suporte também pode ajudar a superar os desafios impostos pela resistência de alguns professores, facilitando a integração das novas práticas ao cotidiano escolar.

A integração de práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias educacionais nos programas de formação continuada também é um fator essencial para a adaptação dos professores ao cenário educacional contemporâneo. A inserção de recursos tecnológicos no ensino exige um novo conjunto de habilidades dos docentes, que precisam não apenas aprender a utilizar ferramentas digitais, mas também entender como elas podem ser aplicadas de forma pedagógica para maximizar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada se torna ainda mais relevante, pois permite que os professores se apropriem dessas tecnologias e as usem de maneira crítica e criativa. A incorporação da tecnologia na educação deve ser vista não como um fim, mas como um meio para promover metodologias de ensino mais dinâmicas, colaborativas e centradas no aluno, alinhadas com as demandas da sociedade digital e globalizada.

Além disso, a importância da formação continuada na construção de uma escola democrática e inclusiva não pode ser subestimada. Em um contexto de crescente diversidade nas salas de aula, a formação dos docentes deve contemplar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças. A formação continuada é uma ferramenta crucial para que os professores possam entender e lidar com as diversas necessidades dos alunos, desde aqueles com deficiências até os que enfrentam questões sociais, culturais e econômicas que impactam diretamente seu desempenho escolar. Tais aspectos não apenas ampliam a visão do educador sobre as realidades de seus alunos, mas também fortalecem a prática pedagógica no

sentido de promover um ensino que seja verdadeiramente inclusivo e acessível a todos.

Concluindo-se que, é imprescindível que os gestores educacionais compreendam a formação continuada não apenas como um gasto, mas como um investimento de longo prazo que traz retornos significativos para a qualidade da educação. A valorização do professor, por meio da oferta de condições adequadas para sua formação, é um dos pilares para a construção de um sistema educacional mais eficiente, que consiga atender às exigências contemporâneas. A formação continuada deve ser uma política educacional central, que seja amplamente acessível, com a garantia de recursos financeiros e estruturais necessários para sua implementação. Quando os professores se sentem valorizados e apoiados em seu desenvolvimento profissional, isso se reflete diretamente na qualidade do ensino e na formação de alunos mais bem preparados para enfrentar os desafios do futuro. Portanto, a promoção de uma educação de qualidade deve passar, indiscutivelmente, pela valorização e formação contínua dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HONRA, TABERNA E UM BRINDE: A STIMMUNG E A CARNAVALIZAÇÃO EM “UM CERTO CAPITÃO RODRIGO”, DE ERICO VERISSIMO

Daniel Augusto Zanella¹

Otto Leopoldo Winck²

Resumo:

O presente artigo busca apresentar a importância da *Stimmung*, conceito explorado por Hans Ulrich Gumbrecht, e suas interseções com o conceito de carnavalização, conforme delineado por Mikhail Bakhtin. Partindo dessa base teórica, serão analisadas as ações dos personagens presentes em “Um Certo Capitão Rodrigo”, com destaque para Rodrigo Cambará, protagonista do sexto capítulo de *O Tempo e O Vento*, de Erico Verissimo, no contexto do microcosmo da vendinha do Seu Nicolau. A análise concentra-se na longa e intensa cena de 17 páginas em que Rodrigo é apresentado, um momento emblemático tanto para a construção psicológica do personagem quanto para o entendimento dos conflitos e da atmosfera de Santa Fé, a pacata cidade do épico de Verissimo. Nesse contexto, a *Stimmung* permite capturar a ambiência densa e os significados tácitos que emergem das interações entre os personagens e do espaço narrativo, enquanto a carnavalização contribui para evidenciar a inversão temporária das hierarquias sociais e culturais. A chegada de Rodrigo Cambará à vendinha, com sua postura desafiadora e transgressora, carrega elementos que evocam o espírito carnavalesco descrito por Bakhtin, em que os ideais de masculinidade e honra são tensionados e reinterpretados. A interação entre Rodrigo e os outros personagens cria um ambiente de confronto e celebração, marcado pela suspensão das normas cotidianas e pela expressão intensificada de impulsos e emoções coletivas. Assim, tanto a *Stimmung* quanto a carnavalização dialogam no texto ao revelar camadas de sentido que extrapolam o plano individual, desvelando os conflitos e os valores subjacentes à cultura local de Santa Fé.

1 Daniel Augusto Zanella é professor e pesquisadora da Universidade Positivo. Doutorando e mestre em Teoria Literária pela Uniandrade. Publisher e editor do Jornal RelevO, impresso em circulação desde setembro de 2010. E-mail: contato@jornalrelevO.com

2 Otto Leopoldo Winck é professor do curso de Teoria Literária da Uniandrade. Email: ottowinck@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Rodrigo Cambará. Stimmung. Carnavalização. Construção de identidade.

Introdução: estamos abertos

O presente artigo propõe analisar a *Stimmung* e a carnavalização na cena inicial de “Um Certo Capitão Rodrigo”, presente na obra *O Tempo e o Vento*, de Erico Verissimo, a partir da chegada de Rodrigo Cambará na vendinha do Seu Nicolau. Também se pretende considerar os aspectos que envolvem a presença do estereótipo do gaúcho e da construção da identidade em um ambiente específico da prática da masculinidade: a taverna. Melhor: o nosso bar.

O capítulo que apresenta Rodrigo Cambará integra *O Tempo e o Vento*, uma série de romances históricos, que se inicia com *O Continente* (1949), continua com *O Retrato* (1951) e se encerra com *O Arquipelago* (1961), chegando na “modernidade”, onde descobrimos quem é o narrador oficial da saga. “Um Certo Capitão Rodrigo” é o sexto episódio de *O Continente* e também um dos mais reconhecidos de toda a obra de Verissimo – não é incomum encontrar o episódio em edições de bolso espalhadas pelos diversos sebos brasileiros, um tanto pelo potencial icônico, outro tanto pelas adaptações televisivas, presentes no imaginário de muitas famílias brasileiras.

Em linhas gerais, o épico conta-nos a ocupação do Rio Grande do Sul, o Continente de São Pedro, de 1745 até 1945 (fim do Estado Novo), acompanhando a trajetória das famílias Terra e Cambará. A narrativa de “Um Certo Capitão Rodrigo” se inicia em outubro de 1828, quando o capitão Rodrigo chega à cidade fictícia de Santa Fé, ao fim de guerras contra “os castelhanos” da Banda Oriental, hoje Uruguai.

Como eixo teórico, traremos as contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht (1948), presentes em *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*, entre outros trabalhos do pensador alemão naturalizado norte-americano. Suas pesquisas abordam aspectos de literaturas românicas e tocam em experiências cotidianas do século 21. É uma obra arejada que percorre muitas disciplinas das Humanidades e busca refletir sobre os fenômenos, os dilemas e as contradições do mundo contemporâneo, sempre com boas doses de

humor, texto pouco afeito ao hermetismo e um certo espírito de pensamento de risco (*riskful thinking*). Vemos, neste pensador, um percurso de recusas e refutações ao senso comum, avaliando criticamente os modismos de ocasião.

A obra de Hans Ulrich Gumbrecht é tão múltipla quanto caleidoscópica: do futebol brasileiro à pós-metafísica heideggeriana, há de tudo um pouco nas vinhas deste ex-alemão, um dos pensadores mais irrequietos e desestabilizadores do panorama contemporâneo (Rocha, 2019, p. 4).

É uma obra que almeja recuperar a exterioridade da literatura, algo, para ele, perdido desde a Idade Média, fugindo de caminhos homogêneos de abordagem do fenômeno literário. De certo modo, organiza o sentimento de desgaste das teorias pós-modernistas dos anos 1970 em diante e reprojeta a literatura a um lugar de apreciação pelo que a literatura é: texto. (Não confundir com a negação completa das realidades fora do texto, o que demandaria uma ideia de negativo, oposição).

Em Gumbrecht, não se trata de ler para somente se entender o significado, o popular “o que o autor quis dizer com isso”, mas, inclusive, reconhecer que a literatura mexe com o nosso corpo, com os nossos sentidos (não necessariamente anulando a importância do significado, apenas retirando o viés de caminho único possível). *Stimmung* é ligada à ideia de harmonizar, estar correto, relacionado ao campo da voz. O conceito diz respeito não apenas à afinação externa de instrumentos ou vozes, mas também à afinação interna da alma, uma espécie de sintonia, clima ou *mood*. No Dicionário Michaelis alemão-português, a palavra *Stimmung* é traduzida como ambiente, atmosfera, tendência, humor, ânimo, disposição.

Tal como é sugerido pelo afinar de um instrumento musical, os estados de espírito e as atmosferas específicas são experimentados num continuum, como escalas de música. Apresentam-se a nós como nuances que desafiam nosso poder de discernimento e de descrição,

bem como o poder da linguagem para as captar (Gumbrecht, 2014, p. 12).

Gumbrecht apresenta a importância de se ler com o olhar direcionado não para o campo da interpretação, a hermenêutica, mas dos espaços e dos ambientes. “Ser afetado pelo som ou pelo clima atmosférico é uma das formas de experiência mais fáceis e menos intrusivas, mas é, fisicamente, um encontro (no sentido literal de estar-em-contra: confrontar) muito concreto com nosso ambiente físico” (Gumbrecht, 2014, p. 13).

A carnavalização, por sua vez, corresponde à entrada de Mikhail Bakhtin, presente em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais* (1996). A partir do modo como a cultura popular medieval se manifestava por meio de elementos como o riso, a paródia e o carnaval e das obras do escritor francês François Rabelais, Bakhtin propõe o conceito de “carnavalização” para analisar como essas expressões populares contrastavam com a cultura oficial e autoritária, permitindo uma inversão temporária das normas sociais. “O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro de sua diversidade, essas formas e manifestações — as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros” (Bakhtin, 1996, p. 3).

Bakhtin divide as múltiplas manifestações dessa cultura em três grandes categorias: 1. As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas etc.); 2. Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversa natureza: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar; 3. Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasfêmias populares, etc.) (Bakhtin, 1996, p. 4).

O carnaval e seus ritos cômicos ocupavam um papel central na vida medieval, indo além das festividades carnavalescas propriamente ditas, com celebrações como a “festa dos tolos” e a “festa do asno”, e o “riso pascal”, todos consagrados pela tradição. Até mesmo as festas religiosas tinham elementos cômicos populares, como as “festas de totem”, repletas de figuras grotescas como gigantes e anões. A comédia permeava os eventos civis e religiosos, com bobos parodiando cerimônias formais e figuras “para rir” eleitas para liderar as festividades. Assim, o riso estava intrinsecamente ligado aos ritos e às celebrações

da sociedade medieval. “Todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma divergência de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais da Igreja ou do Estado feudal” (Bakhtin, 1996, p. 4).

Na literatura, a carnavalização não é simples inversão hierárquica, e sim forma flexível de visão artística, em busca do novo. “O carnaval na concepção do autor [Bakhtin] é o locus privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente” (Soerenen, 2011, p. 3). Para Discini (2006, p. 57), temos “a lógica das permutações, as quais, por sua vez, remetem à relatividade das verdades para que se definam as degradações próprias a um mundo dado ao revés”, uma reflexão sobre como as verdades são moldadas e questionadas em um contexto de mudança e inversão: quebra, empurrar de paredes do gênero.

Metodologia: sente-se, por favor

O presente artigo se debruçará entre a *Stimmung* de Gumbrecht e a carnavalização bakhtiniana. Realçamos que a busca pela *Stimmung*, por esta vibe, não pode se tornar um Santo Graal literário, em que a compreensão da existência do fenômeno gere uma camisa-de-força teórica. Moderação e sobriedade nunca fizeram mal algum. “Ler em busca de *Stimmung* não pode significar “decifrar” atmosferas e ambientes, pois estes não têm significação fixa. Da mesma maneira, tal leitura não implicará reconstruir ou analisar a sua gênese histórica ou cultural. O que importa, sim, é descobrir princípios ativos em artefatos e entregar-se a eles de modo afetivo e corporal – render-se a eles e apontar na direção deles” (Gumbrecht, 2014, p. 30).

Em relação à carnavalização, é importante destacar seu papel como uma força transformadora que subverte hierarquias e libera energias sociais reprimidas. Bakhtin nos mostra que a carnavalização não é apenas um recurso literário, mas um princípio que desestruturava ordens fixas, permitindo novas formas de expressão. Em “Um certo capitão Rodrigo”, a interação entre *Stimmung* e carnavalização revela dinâmicas que transcendem o plano narrativo, tocando a dimensão

afetiva e cultural. Assim, ambos os conceitos se complementam na exploração do universo de Santa Fé e de Rodrigo Cambará – “as reviravoltas dadas num espaço do limiar”, como afirma Discini (2006, p. 75).

Gumbrecht afirma que, “Para que a exigida densidade de sensações seja articulada nos textos, mais do que no nível da representação — ou seja, para que as formas e os tons sejam “carregados”, como se de carga elétrica —, é necessário que ocorra a habitualização (Gumbrecht, 2014, p. 31). Em suma, compreender a *Stimmung* é reconhecer o potencial de envolvimento dos nossos corpos, uma realidade física, algo, aliás, explícito em *O Tempo e O Vento* na própria nomenclatura de batismo.

Vemos ali, por exemplo, como Erico Verissimo posiciona sinais da importância da natureza, o vento marcando presença em momentos-chave da narrativa, quase como um narrador onisciente, testemunha de derrocadas, de *turning points* ou companhia em momentos decisivos das personagens. E são tais traços que nos interessam na verificação da *Stimmung* em “Um Certo Capitão Rodrigo”. Se a tradição moderna ocidental adota a hermenêutica como entrada principal para a interpretação de textos e imagens, Gumbrecht questionará se esta é realmente a única forma legítima de obtenção do conhecimento e de fazer científico. Verissimo, como um etnógrafo, arquiteta um panorama de ações e intensidades que podem ser relacionados com as teorias da presença de modo a verificarmos a importância do corpo e do espaço.

O corpo-performance

Em seu projeto literário de contar o Rio Grande do Sul entre a ficção e a demarcação de momentos da história da região, sem dúvida, a apresentação de Rodrigo Cambará por Erico Verissimo é um dos pontos altos da narrativa e corresponde a um dos grandes momentos da literatura brasileira.

Toda a gente tinha achado estranha a maneira como o capitão Rodrigo Cambará entrara na vida de Santa Fé. Um dia chegou a cavalo, vindo ninguém sabia de onde, com o chapéu

de barbicacho puxado para a nuca, a bela cabeça de macho altivamente erguida, e aquele seu olhar de gavião que irritava e ao mesmo tempo fascinava as pessoas. Devia andar lá pelo meio da casa dos trinta, montava um alazão, trazia bombachas claras, botas com chilenas de prata e o busto musculoso apertado num dólmã militar azul, com gola vermelha e botões de metal. Tinha um violão a tiracolo; sua espada, apresilhada aos arreios, rebrilhava ao sol daquela tarde de outubro de 1828 e o lenço encarnado que trazia ao pescoço esvoaçava no ar como uma bandeira. Apeou na frente da venda do Nicolau, amarrou o alazão no tronco dum cinamomo, entrou arrastando as esporas, batendo na coxa direita com o rebenque, e foi logo gritando, assim com ar de velho conhecido (Verissimo, 1987, p. 7).

É o tipo gaúcho clássico, com certos valores e códigos de honra, exalando individualismo e liberdade, demonstrando conexão com a natureza, desde as vestimentas às aparências. Tradições e folclore. Heroísmo e resistência. Ler a descrição deste tipo com atenção voltada ao *Stimmung*, nos permite certas inferências. Observamos, nessa entrada triunfalizante e algo performática na vendinha do Seu Nicolau, a força da personagem, capaz de gerar rápida ambiguidade e de provocar sensações oscilantes. É um corpo em movimento, aberto para os sentidos, como nesta passagem: “Com o chapéu de barbicacho puxado para a nuca, a bela cabeça de macho altivamente erguida, e aquele seu olhar de gavião que irritava e ao mesmo tempo fascinava as pessoas”.

Se ampliarmos o ângulo da cena e direcionarmos para a carnavalização, podemos verificar que a chegada de Rodrigo Camará carrega elementos que remetem ao espírito de inversão e intensidade. Sua entrada transforma a rotina da vendinha, trazendo uma energia disruptiva que desafia as normas e hierarquias locais. A figura performática do capitão, com sua presença física marcante, é também uma figura simbólica de subversão: ele encarna uma ruptura momentânea na pacata vida de Santa Fé, instaurando um ambiente de conflito, fascínio e renovação.

Assim como na carnavalização descrita por Bakhtin, a cena concentra uma liberação de tensões sociais e culturais, onde o exagero e a teatralidade não só revelam aspectos latentes da comunidade, mas também ampliam os sentidos da narrativa. A vendinha do Seu Nicolau, enquanto espaço simbólico, torna-se um palco para essa colisão de forças, onde a atmosfera carregada (a *Stimmung*) e a explosão carnavalesca coexistem, ampliando a complexidade da obra de Verissimo.

Verissimo, com muita destreza, costura uma série de características que nos conduzem, nos afetam espacialmente, estabelecendo uma aura de beligerância e ao mesmo tempo nos intrigando: quem é este que chega causando desarmonia? Observamos os efeitos sinestésicos, mesclados entre a descrição da personagem, do espaço, do cavalo, com muitas cores e ritmos, além de um sistema gestual bem específico.

O próprio espaço desta entrada, a vendinha, o bolicho, o armazém, transfigurado em *saloon*, conjura no leitor uma aura de faroeste, de conflito, de excesso de testosterona, tudo reverberando a um conflito iminente. *Coisa de homens*. Sabemos da gênese histórica e cultural do projeto literário de Verissimo, mas, nesta abertura, “O que importa, sim, é descobrir princípios ativos em artefatos e entregar-se a eles de modo afetivo e corporal — render-se a eles e apontar na direção deles” (Gumbrecht, 2014, p. 30).

Não é somente o que Rodrigo Cambará pode significar, mas o que ele acaba por *despertar*, uma proposta de um novo olhar, que considere como a literatura nos toca (o que vemos sem tantos freios em leitores ditos como não acadêmicos). Aqui não se estabelece a interpretação ou atribuição de sentido como algo mais importante do que a materialidade da obra, a sua forma.

Na sequência, com novos personagens envolvidos ao redor de Rodrigo Cambará, uma espécie de encantador de serpentes do cenário, observamos como Juvenal Terra, importante condutor da narrativa e figura central no duelo verbal a seguir, se vê incomodado e impressionado com a presença do forasteiro, que praticamente peleia em palavras com o nativo.

Pois lê garanto que estou gostando deste lugar
— disse Rodrigo. — Quando entrei em Santa
Fé, pensei cá comigo: capitão, pode ser que

vosmecê só passe aqui uma noite, mas também pode ser que passe o resto da vida...

— E o resto da vida pode ser trinta anos, três meses ou três dias... - filosofou Juvenal, olhando os pedacinhos de fumo que se lhe acumulavam no côncavo da mão.

E quando ergueu a cabeça para encarar o capitão, deu com aqueles olhos de ave de rapina.

— Ou três horas... — completou Rodrigo.

— Mas por que é que o amigo diz isso?

— Porque vosmecê tem um jeito atrevido.

Sem se zangar, mas com firmeza, Rodrigo retrucou:

— Tenho e sustento o jeito.

— Por aqui hai também muito homem macho.

Houve um silêncio desconfiado. Juvenal pôs de lado a faca e ficou a amaciar o fumo, apertando-o na palma da mão esquerda com o lado da direita (Verissimo, 1987, p. 9-10).

Para Gumbrecht, “no ato da leitura absorvemos as atmosferas e o ambiente e, posteriormente, devolvemos-as para uma experiência num novo presente” (Gumbrecht, 2014, p. 25). A entrada de Rodrigo Cambará força Juvenal Terra a convocar seus ideais de hombridade, de proteção territorial – “Por aqui hai também muito homem macho” –, evidenciando uma faceta involuntária e indubitável do homoerotismo masculino, que exala em situações em que o corpo masculino alheio se apresenta como ameaça.

Essa troca intensa entre Rodrigo e Juvenal é carregada de camadas que transcendem o confronto verbal direto, expondo nuances da construção da masculinidade no microcosmo de Santa Fé. A declaração “Por aqui hai também muito homem macho” não apenas reafirma uma identidade territorial e cultural, mas revela a tensão de um espaço em que a hombridade é constantemente negociada, quase performada, frente a uma ameaça ou desafio externo. Rodrigo Cambará, com sua figura imponente e desafiadora, rompe com a estabilidade masculina local, provocando reações que oscilam entre admiração e rivalidade.

Sob a ótica da carnavalização, tal interação ganha novas dimensões. O duelo verbal não é apenas uma disputa de poder, mas um

rito onde as hierarquias masculinas são temporariamente colocadas em jogo. O espaço da vendinha se transforma em um palco, onde os códigos da masculinidade são exagerados, colocados à prova e até subvertidos pela teatralidade das palavras e gestos. A fisicalidade de Rodrigo – seu olhar, sua postura e sua autoconfiança – atua como uma força centrípeta, desestabilizando as normas e revelando os desejos e fragilidades implícitos na cultura masculina da época.

Nesse sentido, a cena encapsula tanto a *Stimmung* quanto a carnavalização, ao transformar o ordinário em extraordinário, convidando o leitor a experimentar, afetivamente e corporalmente, a atmosfera densa de um embate que é mais do que aparente: é simbólico e visceral. Assim, neste ambiente reservado para marujos eleitos, de faroeste, de *saloon*, quase sempre apartado da convivência com as mulheres, vemos uma espécie de sensibilidade sendo tocada, uma luta retórica pelo chão primeiro (forasteiro versus nativo), onde agem as esferas de controle, o discurso para a manutenção do poder em suas posições estabelecidas. É um lugar de produção da sexualidade do corpo, de muita *Stimmung*. Quase conseguimos tocar a tensão, o tempo suspenso. Ao ler a cena, podemos criar uma ideia de presença quando associamos o que lemos a experiências que já vivemos — e quem tem bar cativo sabe o que é este fenômeno de entrada do desconhecido ou de perda do equilíbrio em espaços geralmente ligados afetivamente ao hábito.

O bar emula a casa, com cercas invisíveis. Já pelo viés da carnavalização, o ambiente da vendinha do Seu Nicolau assume uma função mais complexa: é um espaço de transgressão onde a ordem social é desafiada e a performatividade masculina atinge seu auge. A presença de Rodrigo Cambará, com seu jeito ousado e ambíguo, quebra a rotina da comunidade local e desconstrói as noções tradicionais de masculinidade e poder. Nesse contexto, a vendinha se torna um *locus* de inversão, um espaço onde a hierarquia social e os valores são momentaneamente desestabilizados, permitindo a emergência de uma nova forma de expressão e identidade.

A tensão que permeia a cena é carregada de simbolismos que ressoam com a ideia de carnavalização: o duelo entre forasteiro e nativo se desdobra em um espetáculo que expõe e exagera as normas estabelecidas. As esferas de controle que normalmente delimitam os espaços e as relações de poder são submetidas a um jogo de forças

que desafia a ordem cotidiana. A atmosfera da vendinha, carregada de *Stimmung*, amplifica essa sensação de suspensão temporal, como se o espaço se tornasse um palco onde as regras do jogo são dominadas pela tensão da presença do outro.

Neste ambiente, o corpo masculino torna-se um campo de batalha simbólico, uma arena onde o desejo, a rivalidade e a afirmação de si se entrelaçam em um espetáculo que transcende a mera disputa e evoca o princípio de uma celebração subversiva. A vendinha, como um microcosmo carnavalesco, convida o leitor a sentir a tensão e a intensidade da cena como se estivesse ali, participando dessa experiência efêmera e transformadora.

Criam-se discursos normativos que estabelecem uma relação de dominação, privilegiando enquanto norma a heterossexualidade masculina. Nesta busca de Rodrigo por ser respeitado em um lugar novo e um tanto hostil, podemos alegar que há uma relação amorosa em jogo, de amor e ódio, não no sentido simples da orientação sexual. Em Paz (1994, p. 34), o amor “é atração por uma única pessoa: por um corpo e uma alma. O amor é escolha; o erotismo, aceitação. Sem erotismo – sem forma visível que entra pelos sentidos – não há amor, mas este atravessa o corpo desejado e procura a alma no corpo e, na alma, o corpo. A pessoa inteira”.

A incorporação desta sexualidade exterior em uma possível briga de bar permite-nos falar da ideia de sedução. E a isto que é sentido na pele, que nos toca por dentro, que vaza, ao que isso causa em nós, leitores, e nos afeta, podemos chamar efetivamente de *Stimmung*, uma exterioridade da literatura sob o signo do “não hermenêutico”. É bonito de ver porque é o texto literário impactando diretamente nos sentidos. É mais bonito de se ver porque vemos a literatura tensionando os campos do poder e desejo – o desejo como raiz e tronco do poder. Na cena abaixo, observamos mais elementos do poder de sedução de Rodrigo Cambará.

Nicolau voltou para a cozinha, enquanto Rodrigo ficou palitando os dentes com o espinho. Juvenal pensou em erguer-se e sair; não sabia por que continuava ali, conversando com aquele forasteiro. Sentia por ele uma atração inexplicável. Tinha vontade de saber mais do passado daquele homem. Não era seu fei-

tio bisbilhotar a vida dos outros, mas achava também que não fazia nenhum mal perguntar àquele cristão de onde vinha, já que ele lhe fizera tantas indagações (Verissimo, 1987, p. 13).

Com maestria, Verissimo vai ofuscando uma construção social de identidade masculina a partir de um ambiente típico e privilegiado do repertório masculino, distante da esfera doméstica. Temos a delimitação de grupos sociais, de fronteiras simbólicas e de diversos modos de expressão das falas masculinas. (É esta forma literária, esta condução, que nos envolve.)

A identidade emblemática se relaciona aos sentimentos e práticas de pertencimento a um grupo por meio de eixos como gênero, fases da vida, espaços cotidianos de partilha. A identidade contrastiva que vemos no conflito verbal entre Cambará e Terra exala, por detrás do discurso, apresenta o senso de “nós” e “eles”, somente possível pela corporificação do outro.

O bar também carrega um tipo de contrato entre pares, um espaço de cultura, o tempo lúdico investido entre homens em partilhar valores, experiências e eliminar diferenças. Na desarmonia promovida por Rodrigo Cambará, operam jogos verbais que reforçam o senso de hombridade e logo desembocam em outros tipos de guerra do microcosmo masculino, cada qual com sua máscara.

— Mas contra quem era o barulho?

— Contra o governo.

— Mas por quê?

— Ora... - E Rodrigo comeu os últimos pedaços de pessegada e queijo. - Eu sempre digo, se é contra o governo podem contar comigo.

— Mas o governo às vezes pode ter razão.

— Mesmo que tenha, isso não vem ao caso. Governo é governo e sempre é divertido ser contra.

Juvenal sacudia a cabeça devagarinho. Não sabia que opinião formar daquele homem, nem até que ponto podia acreditar no que ele lhe contava. Precisava levantar-se e ir embora. Não era nenhum índio vadio que pudesse

ficar numa venda conversando à toa. Havia, porém, algo que o impedia de mover-se. Ele se interessava pelo que o outro dizia; gostava da maneira como o capitão falava, mesmo que suas palavras às vezes o irritassem. Até a voz do diabo do homem era agradável: tinha um tom grave e ao mesmo tempo meio metálico (Verissimo, 1987, p. 15-16).

“Governo é governo e sempre é divertido ser contra” carrega em si a essência da carnavalização, pois desafia a autoridade e ironiza as instituições de poder. A ideia de subverter a ordem e questionar a legitimidade do governo faz uso do exagero para destacar a oposição. Esse tipo de expressão permite a liberdade de falar de forma irreverente e até desrespeitosa, dando voz ao povo e suas críticas, celebrando a contradição em meio à festa do destronamento dos poderosos. No bar, um local de trocas e afirmação de valores, o governo aparece como um objeto de desconfiança e até de deboche. A fala de Rodrigo, “se é contra o governo podem contar comigo”, carrega a ironia da adesão a um princípio que é, antes de tudo, uma atitude lúdica, uma forma de reafirmação de uma identidade masculina que se distancia das normas oficiais e dos controles institucionais.

Nesse espaço, a postura contra o governo se enraíza em um tipo de anti-herói, um personagem que se vale da provocação para reafirmar uma posição de autonomia. O governo, então, não é apenas uma entidade burocrática ou uma força que regula; é um símbolo de algo a ser questionado, de uma ordem a ser subvertida.

A preocupação com o governo, tanto na narrativa quanto na análise de Bakhtin, nos conduz a uma reflexão sobre a polifonia dos discursos. O bar se transforma em um microcosmo onde as opiniões e as falas multiplicam-se e se sobrepõem, revelando uma diversidade de vozes que representam diferentes posições sociais e culturais. “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (Bakhtin, 1997, p. 320–321, grifo nosso). A conversa entre Rodrigo e Juvenal, portanto, não é apenas uma troca entre personagens, mas uma metáfora do diálogo social, onde as palavras e os gestos não são neutros, mas impregnados de significado e de relações de poder.

No caso de Juvenal, a reação ambígua — que vai da irritação ao fascínio — sugere que a ideia de governo, tal como apresentada na conversa, toca uma corda que reverbera em cada um dos personagens e, por extensão, na comunidade. O governo é uma presença tanto opressiva, e a interação com ele se torna uma maneira de explorar e afirmar a própria identidade, de testar os limites da lealdade e da resistência. É um discurso que, entre a tensão e a atração, constrói um espaço de sentido onde o poder é discutido, questionado e até mesmo desafiado, configurando-se como uma força que molda, mas também é moldada pela linguagem e pelas relações entre os homens no ambiente da vendinha.

Espaço social muito valorizado por nós, homens, a vendinha promove o uso parcialmente irrestrito das bebidas alcoólicas e das comidas gordurosas, sob um excelente pano visual. São as pequenas caixas de vidros em que são expostos os alimentos, as frituras, que impregnam de cheiros os ambientes, o barulho das garrafas e dos copos vazios, a música ambiente, temos todo um cenário de construção de uma segunda casa, predominantemente masculina. Estar junto a outros homens e respeitar as normas de condutas esperadas fazem parte das atitudes esperadas no convívio. Às mulheres é reservado o espaço atrás dos balcões e a operação das cozinhas.

Fez uma pausa. Tirou os pés de cima da mesa, de novo apertou o lenço. Na porta a mulher do Nicolau tornou a espiar e só então, voltando a cabeça, é que Rodrigo percebeu que, na sala da frente da venda, outros homens também tinham estado a escutá-lo. Isso lhe deu um ânimo novo. Quando voltou a falar foi com voz mais forte e numa inflexão mais dramática (Verissimo, 1987, p. 21-22).

De novo Juvenal pensou em seus afazeres. No dia seguinte tinha de sair com a carreta carregada para Cruz Alta, onde ia buscar açúcar, sal, fazendas e bugigangas para a estância dos Amarais e para a venda do Nicolau, que era a única da localidade. Precisava ir dar umas ordens, tomar umas providências, mas apesar

de tudo isso ia ficando... [...] Rodrigo mamava o seu cigarão de palha com visível delícia. — Escuta o que vou lê dizer, amigo. Nesta província a gente só pode ter como certo uma coisa: mais cedo ou mais tarde rebenta uma guerra ou uma revolução (Verissimo, 1987, p. 18).

As masculinidades ultrapassam a esfera do binário e se constroem também em relação aos próprios homens. Vemos a desfibrilação dos conceitos de honra, macheza, virilidade, ou ternura, fragilidade, delicadeza, sistemas gestuais produzindo presença e carnavalizando-se. Pelos diálogos, são expressos ritmos, tempos, o medo do estrangeiro e da soma do território, a ameaça física e psicológica.

Martoni (2019) nos relembra que, habitualmente, em nossos trabalhos, quando empregamos termos como “a atmosfera do conto”, “o clima da obra” ou “a ambiência do romance”, não nos preocupamos em defini-los, tendo em vista que os seus significados nos parecem evidentes. “Ao reinserir a palavra alemã *Stimmung* no debate crítico contemporâneo, Gumbrecht inscreve o problema da atmosfera, do clima e da ambiência no âmbito da dimensão afetiva do leitor” (Martoni, 2019, p. 5). Desse modo, prossegue Martoni, elementos intrínsecos ao texto, “como a prosódia e o ritmo, ou implicados na sua realização material, como a voz e a performance, cumpririam um papel fundamental nos sentidos que produzimos no ato da leitura” (Martoni, 2019, p. 6). Podemos, assim, sentir de modo corpóreo, por meio da profusão de diálogos e da construção dos espaços dos personagens neste microcosmo literário, a presença da *Stimmung*.

Juvenal fez meia-volta e encaminhou-se para a porta. Levava um mau pressentimento. Aquele homem veio trazer incômodos para Santa Fé. Por um momento a sombra duma dúvida escureceu-lhe o espírito, que era que a Maruca, sua mulher, ia sentir quando visse aquele homem? [...] Não ouviu o resto. Caminhou para casa e - sem saber por quê - quando a mulher lhe perguntou onde estivera, respondeu que ficara a conversar na venda do

Nicolau, mas não fez a menor referência ao recém-chegado (Verissimo, 1987, p. 23).

A saída de Juvenal da venda e seu pressentimento inquietante revelam a tensão crescente que a chegada de Rodrigo Cambará provoca em Santa Fé. A inquietação de Juvenal, ao deixar a venda, está entrelaçada com a percepção do novo e do estranho que o forasteiro representa, gerando uma sensação quase palpável de ameaça. O desconforto que ele sente não é apenas sobre o desconhecido, mas também sobre o impacto que essa presença pode ter na sua vida e, mais particularmente, em sua relação com Maruca. A dúvida e o receio que surgem em sua mente tornam-se um reflexo do que esse novo elemento significa para a ordem estabelecida e para as dinâmicas da comunidade.

Esse momento de ambiguidade e de ressentimento inicial se torna um catalisador para o que está por vir, pois o enigma que Rodrigo traz consigo é uma semente de inquietação que vai além da narrativa. A resposta evasiva de Juvenal à pergunta de sua mulher, que omite o encontro com o forasteiro, amplifica o suspense, deixando no ar uma sensação de tensão não dita. Essa reação instintiva, que mistura medo e curiosidade, é um exemplo claro de como o espaço da venda e a presença de Rodrigo convergem para criar uma atmosfera carregada de expectativas.

A *Stimmung* — um ambiente que é sentido de forma sensorial e intuitiva, sem ser explicitamente descrito — é palpável nesse trecho. O leitor é convidado a capturar o que não é dito, a perceber as nuances que pairam no ar e que preparam o terreno para as mudanças futuras. O peso da atmosfera não está apenas nas palavras, mas na maneira como as ações e as percepções se sobrepõem, criando uma tensão que reverbera nas escolhas e nas interações dos personagens, e que prenuncia um desfecho instável e potencialmente disruptivo para a comunidade de Santa Fé. Assim, “convergem para as percepções sensoriais – esteticamente falando – que um espaço desperta, mas que não estão explícitas no texto, mas constituam efeitos específicos, esses efeitos são captados pela intuição de um leitor atento, gerando significados além de si mesmos – *Stimmung*” (Darú; Bellin, 2020, p. 3).

Considerações finais: saideira

Na leitura de *Um Certo Capitão Rodrigo* pelo viés da filosofia da presença, de Gumbrecht, e pela carnavalização proposta por Bakhtin, podemos notar que a obra vai muito além da narrativa linear de um forasteiro que chega a uma pequena cidade e altera a ordem local. Ela se constrói como um campo de tensões onde a palavra e o corpo, o gesto e o olhar, tornam-se elementos de comunicação que revelam uma polifonia de discursos, sendo cada um reflexo das distintas perspectivas que coexistem e se confrontam.

A vendinha do Nicolau representa, assim, o espaço que encapsula essa diversidade e complexidade. Ali, o lápis das conversas, a sonoridade dos copos e o peso das expressões físicas de cada personagem estabelecem uma atmosfera onde a *Stimmung* se materializa em meio aos gestos e aos sons, captada intuitivamente pelo leitor. Gumbrecht, ao reinserir a palavra alemã, nos faz compreender que a presença é sentida, não apenas intelectualizada. Essa ideia de estar imerso em uma experiência física e sensorial, que transcende a mera leitura, é exemplificada pela maneira como Rodrigo se impõe no espaço e pela reação que os outros personagens constroem em resposta a ele.

A chegada de Rodrigo Cambará instiga as figuras da comunidade, revelando um jogo entre atração e repulsa que reflete as complexas dinâmicas de poder. Juvenal Terra, com sua ambivalência, é o exemplo mais fértil dessa tensão. Sua inquietação, que se traduz no pressentimento e na hesitação em mencionar Rodrigo, além de ser um reflexo do medo do novo, também é um símbolo da fragilidade da ordem estabelecida. Essa dúvida, que passa de um receio a uma curiosidade, sugere que o poder não é um elemento estático, mas uma força em constante movimentação.

As falas de Rodrigo, carregadas de certeza e desafiadoras, contrastam com a cautela e o respeito que permeiam os discursos dos outros homens. Essa interação é um espelho do próprio conceito de carnavalização, onde o rito social é temporariamente subvertido e a ordem hierárquica se desestabiliza. No universo do bar, que se transfigura em uma segunda casa para os homens de Santa Fé, as regras da masculinidade são tanto confirmadas quanto questionadas, e a atmosfera ali criada, saturada de sons, odores e movimentos, reflete essa mistura de confirmação e subversão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

DARÚ, Ana Lúcia Corrêa; BELLIN, Greicy Pinto. **A STIMMUNG Na relação entre o vento e Ana Terra em O Tempo e O Vento**, de Erico Verissimo. RIHGRGS, Porto Alegre, n. 159, pp. 129-145, dezembro de 2020.

DISCINI, Norma em BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência e *Stimmung*: sobre um potencial oculto da literatura**. Tradução de Ana Isabel Soares. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC Rio, 2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

PAZ, Octavio Paz. **A dupla chama: amor e erotismo**. Tradução de Wladyr Dupont. São Paulo: Editora Siciliano, 1994.

VERISSIMO, Erico. **Um Certo Capitão Rodrigo**. São Paulo: Editora Globo, 1987.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

Ranusa de Kacia Freire Gomes

Resumo:

A educação ambiental é um processo educativo que busca promover a consciência e o entendimento sobre os problemas ambientais, adotando e promovendo práticas sustentáveis e o respeito pelo meio ambiente. Esse tipo de educação que tem se inovado através do tempo, através de leis e práticas pedagógicas em sala de aula, é fundamental para preparar as futuras gerações a enfrentarem os desafios ambientais que venham ameaçar a vida no planeta bem como a qualidade de vida de todas as espécies. Atualmente, em tempos de mudanças climáticas e perda da diversidade, está cada vez mais evidente que a educação ambiental torna-se uma importante ferramenta de total importância para engajar pessoas e comunidades em buscar soluções, sabendo que ela não se limita apenas às escolas, mas também comunidades, governos, organizações não governamentais e o setor privado, incentivando um esforço coletivo. Ela também promove valores que levam a preservação dos recursos naturais, ao consumo consciente e ao desenvolvimento sustentável, como também estimula a participação ativa dos cidadãos na construção de um futuro mais verde e equilibrado.

Palavras-chave: Educação. História. Meio ambiente.

INTRODUÇÃO

Em se tratando de problemas ambientais, a maioria desses problemas já fazia parte das preocupações dos nossos antepassados. Filósofos, cientistas, artistas, religiosos vêm ao longo da escalada do homem, expressando a sua admiração pela causa e a preocupação em protegê-la.

As culturas orientais e Grécia clássica nos legaram reflexões filosóficas de grande sensibilidade a respeito das relações homem x natureza. Como afirma Reigota (1996):

A educação ambiental na escola ou fora dela continuar a ser uma concepção radical da educação, não porque prefere ser tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim, porque nessa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (Reigota, 1996, p. 43).

A EA pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir seu próprio papel como membro do processo ensino/aprendizagem que pode ser desenvolvida, e como isso busca soluções, resultados e através dos mesmos preparar cidadãos como agentes transformadores com conduta ética para o exercício da cidadania.

Como assegura Philipp Jr. *et al* (2002):

De fato, meios já existem, mas falta evidentemente, mais educação, educação do empresário para que não despeje o resíduo industrial nos rios, a educação dos investidores imobiliários, para que respeitem as leis de zoneamento e orientem os projetos de modo a preservar a qualidade de vida qualidade de vida do povo, educação dos comerciantes para que não se estabeleçam onde a lei não permite e comprovem a convivência de autoridades públicas para a continuação de suas ilegais, educação do político, para que não venda leis e decisões administrativas para que não estimule nem acoberte ilegalidades para que não faça barganha contra os interesses do povo, para que tome consciência de que cada situação danosa para o meio ambiente é uma agressão aos seus direitos comunitários e agressão aos direitos de cada um (Philipp Jr. *et al*, 2002, p. 42).

A educação ambiental surgiu como uma resposta à crescente preocupação com os impactos ambientais causados pelas atividades

humanas, sua história e trajetória precisa ser conhecida, para ser reconhecida como um movimento que obteve conquistas.

Thomas Huxley escreveu sobre as interdependências entre os seres através da publicação do seu ensaio, EVIDÊNCIAS SOBRE O LUGAR DO HOMEM NA NATUREZA, em 1863, uma obra que se tornou uma referência para EA. No ano seguinte, George P. Marsh apresenta no seu livro, O HOMEM E A NATUREZA, uma reflexão detalhada da ação do homem sobre os recursos naturais e, assim, chamava a atenção para os motivos da decadência de civilizações antigas alertando que as civilizações modernas poderiam estar indo no mesmo caminho.

Nas décadas de 50/60, estimulados pelos avanços tecnológicos, o homem ampliou a capacidade de produzir alterações no meio ambiente natural, notadamente nos países mais desenvolvidos. Em 1962, o jornalista Rachel Carson lançava o seu livro PRIMAVERA SILENCIOSA, que se tornou um clássico na história do movimento ambientalista mundial com uma excelente repercussão.

Em 1954, Albert Schweitzer popularizou a ética ambiental e foi agraciado com o prêmio Nobel da Paz, onde se iniciava em todo o mundo um movimento que objetivava reverenciar as coisas vivas.

No ano de 1968 trinta especialistas de várias áreas se reuniram em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade, e foi assim que fundaram o Clube de Roma. Naquele mesmo ano, uma delegação da Suécia na ONU chamava a atenção da comunidade internacional para a crescente degradação do ambiente humano onde foi sugerido uma abordagem global para a busca de soluções contra o agravamento dos problemas ambientais com o apoio de políticos e cientistas, então foi publicado na Grã-Bretanha, 3 anos depois, um documento histórico chamado: um esquema para a sobrevivência, hoje, um clássico. Neste documento propuseram medidas para se atingir um ambiente mais saudável.

A conferência de Estocolmo reconhece a importância da EA para trazer assuntos ambientais para o público em geral, onde recomendou o treinamento de professores e o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos.

a) o aumento da cooperação científica nos anos 60, da qual decorreram inúmeras preocupações, como as mudanças climáticas e os problemas da quantidade e da qualidade das águas disponíveis;

b) o aumento da publicidade dos problemas ambientais, causado especialmente pela ocorrência de certas catástrofes, eis que seus efeitos foram visíveis (o desaparecimento de territórios selvagens, a modificação das paisagens e acidentes como as marés negras são exemplos de eventos que mobilizaram o público);

c) o crescimento econômico acelerado, gerador de uma profunda transformação das sociedades e de seus modos de vida, especialmente pelo êxodo rural, e de regulamentações criadas e introduzidas sem preocupação suficiente com suas consequências em longo prazo;

d) inúmeros outros problemas, identificados no fim dos anos 1960 por cientistas e pelo governo sueco, considerados de maior importância, afinal, não podiam ser resolvidos de outra forma que não a cooperação internacional. São exemplos destes problemas as chuvas ácidas, a poluição do Mar Báltico, a acumulação de metais pesados e de pesticidas que impregnavam peixes e aves.

A Conferência resultou na consciência de que era necessário agir o mais rapidamente possível em prol do meio ambiente para que as problemáticas ambientais comesçassem a ser prevenidas. Por esse motivo, foi criada a Declaração de Estocolmo, ou Declaração das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente.

A Unesco proporcionou em Belgrado, Iugoslávia, o encontro de Belgrado, onde foram formulados os princípios e orientações para um programa internacional da EA, nesse encontro também foi formulado a carta de Belgrado que preconizava a necessidade de uma solução para resolver os problemas ambientais.

A Carta de Belgrado foi considerada como um dos documentos mais lúcidos e importantes gerados na época, pois abordou a erradicação das causas básicas da pobreza como a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e dominação, destacando que estes devem ser tratados em conjunto, onde nenhuma nação deve se desenvolver à custa de outra e, diante da proposta de uma nova ética global, a Carta de Belgrado deixa claro que a reforma dos processos e sistema educacionais deve estar atrelada a um desenvolvimento da ordem econômica mundial.

Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento que possam melhorar as condições do mundo, mas tudo isso não se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isso vai reque-

rer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educacional e a sociedade (Dias, 1994, p. 102).

Ao tratar da reforma do processo e sistemas educacionais, a Carta de Belgrado ressalva na importância de sensibilizar os indivíduos para o patrimônio histórico e ecológico, propondo à população um novo tipo de educação que requer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidade, entre o sistema educacional e sociedade destacando a necessidade de uma nova ética ambiental.

A Educação Ambiental pretendida pela Carta de Belgrado defendia com seus objetivos:

Contribuir para aquisição de consciência, vínculos afetivos, habilidades, sensibilidade e valores sociais, estimular a capacidade de avaliação, desenvolver o senso de responsabilidade e propiciar compreensão básica do ambiente como um todo (UNESCO, 1977).

E nessa perspectiva, apontou-se a necessidade de colocar em ação um programa mundial de Educação Ambiental para possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos em busca de uma melhor qualidade do ambiente, no sentido de buscar soluções e prevenções para os problemas ambientais, e, por consequência, de vida para todas as gerações.

Apesar da Carta de Belgrado focar a Educação Ambiental, pela discussão científica, do ponto de vista apenas das ciências naturais (considerando que os principais causadores dos problemas ambientais são o crescimento econômico e o progresso tecnológico), é estimulada por meio da Educação Ambiental um novo modo de pensar, visto que esta tem como objetivo o desenvolvimento da população mundial de forma consciente e preocupada com o meio ambiente, seja pela prevenção ou pela tentativa de resolução da ação em uma perspectiva de ética global.

Após esse encontro, seguiram-se vários outros em todo mundo, na América do Sul foi em Bogotá, na Colômbia, as recomendações desses encontros foram documentadas e serviram como recursos para a grande conferência internacional sobre EA programada pela UNES-

CO em cooperação com a PUMA para CEI, dando sequência a recomendação da Conferência de Estocolmo realizada em 1977.

A Educação Ambiental recebeu várias definições ao longo do tempo. Em 1969 a EA foi definida como um processo de reconhecimento de valores e de esclarecimentos dos conceitos que permitiam o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias, para entender e apreciar as inter-relações entre a natureza e o ser humano.

Na década de 70, IUCN definiu a EA como métodos de reconhecimento sobre valores e com esclarecimentos dos conceitos que permitiam o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para entender as relações entre o homem, sua cultura e seu ambiente. De certa forma, o desenvolvimento dos conceitos de EA tem sido vinculado ao conceito meio ambiente, onde foi reduzido, exclusivamente, a seus aspectos naturais sem permitir a apreciação das interdependências, nem a contribuição das ciências sociais, a compreensão e melhoria do meio ambiente.

A educação ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões socioeconômicas, política, cultural e histórica, não podendo basear-se em pautas rígidas e de aplicação universal, devendo considerar as condições e estágio de cada país, região e comunidade sob uma perspectiva histórica, assim sendo, a educação ambiental deve permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente e interpretar a interdependência entre os diversos elementos que conformam o ambiente, com vistas a utilizar racionalmente os recursos do meio na satisfação material e espiritual da sociedade no presente e no futuro (Dias, 1994, p. 63).

Em 1988/89, no programa: nossa natureza, vamos encontrar a EA assim definida; como um conjunto de ações educativas voltadas para a compreensão dos ecossistemas considerando os efeitos da relação do homem como o meio da sua afirmação social e a evolução histórica dessa relação.

Conforme Dias (1994),

Para fazer educação ambiental deve-se capacitar em pleno exercício da cidadania, através da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente capaz de permitir a superação dos obstáculos e a utilização sustentada do meio, o direito a informação e o acesso às tecnologias capazes de viabilizar o desenvolvimento sustentável, constituindo assim, um dos pilares deste processo de formação de uma nova consciência em nível planetário, sem perder a ótica local, regional e nacional. Um desafio da educação neste particular é o de criar bases para a compreensão holística da realidade (Dias, 1994, p. 63).

Podemos perceber que as definições sobre EA são múltiplas, porém, de certa forma, as mais recentes guardam entre si, vários pontos comuns quando acentuam a necessidade de considerarmos uma abordagem integradora holística.

A cronologia pela qual passou a EA através do tempo tem o objetivo de facilitar o acesso a alguns dados que vai nos permitir uma visão do momento atual da nossa realidade ambiental, vamos iniciar a cronografia da EA através do tempo para facilitar o acesso a alguns dados que vai nos permitir uma visão do momento atual da nossa realidade ambiental.

VAMOS INICIAR A PARTIR DE:

- **1938:** CJ. CONS E C. FLERTCHER publicam na Inglaterra: REALIDADE NA ESCOLA, um livro que foi considerado muito importante para os estudos ambientais, eles recomendaram: “TRAGAM O BOMBEIRO, O CARTEIRO, O POLICIAL, PARA A SALA DE AULA E DEIXEM AS CRIANÇAS APRENDEREM SUAS VIDAS (p. 27).

- **1945:** a expressão (estudos ambientais) entrou para o vocabulário dos profissionais do ensino na Grã-Bretanha.

- **1960:** surge o ambientalismo nos EUA, ocorrem reformas no ensino de ciências, produção de material de ensino voltado à investigação por parte do estudante, porém, os objetivos e instrumentos tendiam ser tubos de ensaios.

- **1965:** no mês de março, na conferência em educação na universidade de KEELE, a expressão educação ambiental foi ouvida pela

primeira vez na Grã-Bretanha, nessa ocasião foi aceito que a educação ambiental deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos, percebia-se que a educação ambiental essencial como preservação, ou ecologia aplicada e o ponto de partida seria a biologia.

- **1969:** foi fundada a SEE, como uma contribuição para a cultura, reverbera o que os estudos ambientais podem fazer usando o ambiente para a educação e a educação para o ambiente.

- Foi lançado nos EUA o número um do jornal da educação ambiental.

- **1970:** iniciou-se o uso da educação ambiental nos EUA, e foram a primeira nação a aprovar uma lei sobre educação ambiental.

- **1972:** criou-se o curso de pós-graduação em ecologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- **1974:** foi realizado na Finlândia com o apoio da UNESCO, o seminário sobre educação ambiental, um exercício acerca da natureza da EA que já reconhecia seu caráter uma educação integral permanente.

- **1975:** conferência de Estocolmo.

- **1976:** aconteceu no Peru a reunião sub-regional de EA para o ensino secundário e foi acordado na ocasião que a questão ambiental na América Latina está ligada às necessidades elementares de sobrevivência do homem e os direitos humanos;

Houve a união entre a secretaria especial do meio ambiente, Fundação Educacional do Distrito Federal e Fundação Universidade o curso de extensão para profissionais do ensino 1º grau para profissionais na reformulação da proposta curricular de ciências físicas e biológicas, programa de saúde e ambiente. O curso envolveu 44 unidades educacionais e treinamento para quatro mil pessoas, professores e administradores. Nos anos seguintes seria desenvolvido o projeto EA (1977-1981) e foi uma proposta pioneira no Brasil contratada em um currículo interdisciplinar e tenha como foco os problemas e necessidades da comunidade a falta de recursos e divergências políticas impedirem a proposta muito importante de EA fosse levado para frente, foram criados os cursos de pós-graduação em ecologia nas universidades do Amazonas, Brasília, Camponesas, INPA e São Carlos firmado protocolo de intenções entre o MEC e o MINTER com o objetivo de incluir temas ecológicos nos currículos das escolas de 1º e 2º graus -1977.

Para EA destinada a desenvolver atividades na escola de atividades e na escola de recursos naturais, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) constituiu um grupo de trabalho para elaboração de um documento sobre educação ambiental, com o objetivo de definir papel no contexto da realidade socioeducacional brasileira a disciplina ciências naturais passa a ser obrigatória nos cursos de engenharia nas universidades brasileiras.

Seminários, encontros e debates sobre a temática ambiental, oferecidos pelos órgãos estaduais do meio ambiente (CETESB – FEMMA -RJ, ETC.) e instituições como FEBC, SEMA, IBDF, ETC.

- **1979:** de 28 de outubro a 27 de novembro, realizou-se o encontro regional de EA para a América Latina em San Jose, na Costa Rica, na ocasião parte de uma série de seminários regionais educacionais e administradores, promovidos pela UNESCO.

- O departamento de ensino médio do MEC e a CETESB publicaram o documento ecologia (uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus).

- **1986:** em agosto, realizou-se na universidade de Brasília o 1º seminário nacional sobre o objetivo de iniciar um processo de integração entre as ações do sistema nacional do meio ambiente e do sistema universitário.

- Realizado o 1º curso de especialização em educação ambiental no Brasil.

- **1987:** em 11 de março, o plenário do conselho federal de educação (MEC) aprovou por unanimidade a conclusão da câmara de ensino a respeito do parecer 226/87 que considerava necessária a inclusão da educação ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, o conteúdo integral do referido parecer, dada a sua importância para consolidação das bases conceituais da educação ambiental no Brasil.

- **1988:** no mês de outubro a Secretaria de Estado do Meio Ambiente lança o guia do professor de 1º e 2º grau (edição piloto) educação ambiental, corolário de um projeto de pesquisa (1989 a 1984) criado e coordenado por Kazul Matsushita.

- **1989:** em 22 de fevereiro a lei 7735, cria o IBAMA formado pela fusão do Sema, Sudene PE, Sudhevea e Ibdf.

- Realizado o Programa Universidade Aberta, ensino a distância, mantido pela Fundação Democrático Rocha em convênio com

quinze universidades nordestinas e diversas outras instituições de pesquisas e difusão tecnológica, dentre as atividades destacou-se o curso de ecologia que levava informações na forma de encartes em treze jornais brasileiros e através de programas de rádio.

- Realização em Recife do 1º encontro nacional sobre educação ambiental no ensino formal, promovido pelo IBAMA/UFPE com a participação de representantes de vários órgãos estaduais de meio ambiente.

- De 1 a 14 de outubro, promovido pelo MEC a Secretaria de ensino do 2º grau, com apoio da UNESCO realizou em Petrolina o seminário internacional relativo a um projeto piloto para a incorporação da EA no ensino técnico agrícola da América Latina, com participação do Brasil.

- **1990:** de 6 de agosto a 8 de dezembro realizou-se em Cuiabá, no Mato Grosso, 4 cursos de especialização em educação ambiental, promovido pela Pnuma/IBAMA/CNPq/Capes, na Universidade Federal de Mato Grosso, com representantes do Brasil, Colômbia e Peru.

- **1991:** portaria 678 do MEC (14.05.91) resolve que os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades contemplem nos seus respectivos currículos, entre outros temas, conteúdos referentes à educação ambiental.

- Em 20 de agosto foi lançado no palácio do planalto o projeto de informações sobre educação ambiental, IBAMA/MEC, que se tratava de um encarte contendo as orientações básicas sobre a EA, os objetivos, recomendações etc., a despeito da sua fragilidade em face às necessidades nacionais para a área o documento produzido (encarte na revista nova escola) foi o pronunciamento formal do governo brasileiro sob as recomendações para a EA (CEDEAM), ligado a fundação brasileira de educação (FUBRAE), publicou em Brasília o documento e EA (situações e perspectivas) que resume as ações em EA, em desenvolvimento no Brasil.

- Portaria 2421 do MEC (21.11.91) instituiu com caráter permanente, em grupo de trabalho para a EA com o objetivo de definir com as secretarias nacionais de educação, as metas e estratégias para implantação da EA no país, e elaborar proposta de atuação do MEC na área de educação formal e não formal.

- Em 25 a 29 de novembro foi realizado o encontro nacional de políticas e metodologias para a educação ambiental.

- 1992: O IBAMA criou no âmbito das superintendências estaduais os núcleos de educação ambiental (NEA).

- De 07 a 24 de dezembro realizou-se em Foz do Iguaçu, promovido pela assessoria de EA do MEC o 1º encontro nacional dos centros de EA, reunindo coordenadores dos centros integrantes das secretarias de educação dos estados e municípios.

- 1993: Atendendo à agenda 21, que preconizava a implantação de centros nacionais ou regionais de excelência especializados em meio ambiente, o MEC formalizou a implantação de centros de EA.

- Tendo como função básica a formação ambiental na região, mediante ações informativas, a universidade do RGS inaugurou em 07.04.1993 o centro de educação e formação ambiental, Marinha, e outros centros de EA já funcionando em Porto Seguro, Manaus, Foz do Iguaçu, Fernando de Noronha e Aquidauana.

- Portaria 773 do MEC 910.05.1993 instituiu um grupo de trabalho em caráter permanente para a EA, com o objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades.

GRANDES EVENTOS SOBRE EA:

- Conferência de Belgrado.

- A primeira conferência Inter-Governamental em EA (TBILISI 1997) conferência internacional promovida pela UNESCO/une-o/EEP.

Nas recomendações de TBILISI, a educação ambiental é vinculada a compreensão de três conceitos básicos que são fundamentais e são eles: aquisição de novos conhecimentos, valores, novos padrões de conduta e a interdependência.

- Encontros latinos americanos.

- Encontros brasileiros de EA.

- Subsídios para a prática da educação ambiental.

- Parecer 226/87, do conselho federal de educação (MEC), sobre educação ambiental.

- Carta brasileira para a educação ambiental (MEC, Rio 92).

- Encontro nacional de políticas e metodologias para EA/MEC/ SEMAM, (1991).

- Capacitação de recursos humanos.

- Material didático e formas de trabalho na comunidade e escola.
- Princípios gerais da educação ambiental.
- Subsídios para a prática da educação.
- La EDUCACIÓN ambiental de 1980 bases filosóficas e diretrizes da EA.

A partir da década de 60 o equipamento para experimentação científica das escolas começou a escassear para culminar com sua quase total ausência na década de 80.

Disciplinas eminentemente práticas como física, química, biologia, ciências, arte, etc. passaram a existir nas escolas nas formas exclusivamente teóricas sem o exercício da reflexão e da análise.

Os conteúdos programáticos e a absurda descontinuidade administrativa, o MEC teve mais ministros do que anos de fundação, terminaram consolidando o estudo para nada de preparação do estudante para um mundo que não existe mais, fugimos da educação transformadora preconizada por Paulo Freire.

Na medida em que a condição básica para a conscientização como a educação é um processo específico e exclusivamente do homem (Freire, 2011, p. 107). Estacionamos nos programas impostos pelos países ricos nos quais formamos cidadãos conformados com a sua realidade social e econômica, autênticos cordeiros a serviço de sua majestade a dívida externa.

A EA por ser interdisciplinar, por lidar com a realidade; por adotar uma abordagem que considera todos os aspectos que compõem a questão ambiental, socioeducacional, políticos, científicos e tecnológicos. Éticos e ecológicos, etc. Por achar que a escola não pode ser um amontoado de gente trabalhando com o papel; por ser catalizadora de uma educação para cidadania consciente pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzam as pessoas por caminhos onde se vislumbre a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total e de qualidade da sua experiência humana.

Nada como o caminho experimental para detalharmos as mudanças, graças a ele e exclusivamente, a educação no Brasil não está pior ou não se inviabilizou.

Reforçar as comunidades locais dando-lhes os meios necessários para proteger seu ambiente e confiar as responsabilidades ambientais aos

níveis governamentais mais amplos a assumi-las de forma eficiente (Gorbachev, 2008, p. 132).

Devemos integrar ao sistema educacional e de educação continuada os conhecimentos, os valores e as competências necessárias para um modo de vida sustentável e assim assegurar que todos, em particular, as crianças e os jovens, o acesso à educação dando-lhe os meios de contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.

O estudo das artes, das ciências humanas e das ciências para a educação de forma sustentável.

A informação em si, não ilumina, não consegue esclarecer o que seja má informação, desinformação ou propaganda enganosa neste ambiente dominado é “adulterado” pelos meios de comunicação (Henderson, 2007, p. 86).

Num mundo moderno e dinâmico onde ocorrem transformações numa velocidade impressionante a escola é um dos últimos refúgios para um pensamento crítico e reflexivo, é nela que produzimos ideias no conhecimento que devem ser aplicados com ênfase para a construção de um mundo com mais justiça, sustentabilidade e ética, sendo assim um espaço protegido do imediatismo da vida moderna. Uma escola assim vai oferecer uma resistência ao movimento de mudança, uma autêntica marcha da insensatez que inspirou o atual modelo do desenvolvimento de um dos responsáveis pela destruição do meio ambiente.

Nas recomendações de TBILISI, a EA está vinculada a compreensão de três conceitos básicos que são fundamentais e são eles: aquisição de novos conhecimentos e valores, novos padrões de conduta e a interdependência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas origens da educação ambiental como uma proposta institucional numa escala mundial significa muito mais que realizar

um resgate dos relatos históricos através do estudo de documentos que foram elaborados para essa finalidade, mesmo que, os primeiros movimentos sobre as interações entre educação, meio ambiente e sociedade precedem qualquer documento escrito e se confundem com o ato histórico.

Educação ambiental é antes de tudo uma questão da educação geral, portanto, não deve ser apresentada como apenas uma nova forma de ensino e devem ser questionados os fundamentos, os princípios sobre os quais a educação da sociedade atual se desenvolve.

Compreender e esclarecer quais os valores, os mitos e as elaborações que estão banalizando algumas expressões nas tendências e abordagens da educação ambiental é o desafio que se apresenta para uma construção de um que seja ambiental.

Considerando que ela é um importante elemento é fundamental na construção de uma sociedade mais consciente e comprometida em preservar o meio ambiente, desempenhando um papel crucial na formação de pessoas capazes de entender a complexidade dos problemas ambientais e agir de maneira responsável para enfrentá-los.

Nos últimos 20 anos, observamos a evolução da educação ambiental desde a conscientização básica até uma abordagem mais integrada e prática. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados, incluindo a necessidade de políticas públicas, mais inclusão de comunidades vulneráveis e a integração e a integração da educação ambiental em todos os níveis do sistema educacional.

A educação ambiental deve ser vivenciada de forma contínua, abrangente e adaptável às mudanças e desafios globais, afinal, de contas investir em educação ambiental é investir no futuro do planeta, promover valores de respeito e cuidado com o meio ambiente é essencial para garantir um mundo mais saudável para todos.

Atualmente, a educação ambiental enfrenta desafios ao se adaptar às mudanças rápidas e complexas do mundo moderno, seu conteúdo pode oferecer oportunidades de inovar e engajar pessoas na construção de um futuro sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, GENEBRALDO F. **Educação Ambiental**. 3 edição, Editora Gaia, São Paulo, 1994.

FREIRE, PAULO. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora: Paz e terra limitada, São Paulo, 2011.

GORBACHEVE, MIKHAIL. **Meu pensamento pela terra**. Ed. planeta terra, Brasil, São Paulo, 2008.

HENDERSON, HAZEL. **Como fazer educação ambiental**. Ed. Paulus, 3 edição, 2007.

PHILIPP JR, ARLINDO; ALVES, ALAÔR CAFFÉ, ROMERO DE ANDRADE; BRUNA, GILDA COLLET (ed.). **Meio ambiente, direito e cidadania**. São Paulo: Signus editora, 2002.

REIGOTA, M. DE TBILIST A TESSALONOKI. A educação ambiental no Brasil. in: JACOBI, P. EL (orgs). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: sma. 1988.

TRIGUEIRO, ANDRÉ. **Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação**. Ed. Globo, 2 edição, 2005.

COSMOVISÃO CRISTÃ: PERCEPÇÕES BÍBLICAS SOBRE DEUS, O SER HUMANO E O MUNDO

Katja Leandra Cruz Santos Vieira¹

Resumo:

O presente artigo científico traz uma abordagem cristã a respeito das percepções bíblicas sobre Deus, o ser humano e o mundo. Nesse sentido precisamos abordar aquilo que é a ênfase da ideologia cristã, o amor. O ser humano não consegue entender a dimensão desse amor de Deus e por isso não se direciona pra perto do Divino, do Eterno, Senhor, como é chamado por muitos. Citaremos algumas passagens bíblicas e alguns autores Berkhof e Langston. A doutrina que fala sobre Deus e a importância do estudo da teologia para o homem será objeto do nosso estudo.

Palavras-chave: Deus. Amor. Homem.

INTRODUÇÃO

Falar de Deus ou sobre a ciência que fala sobre ele, a teologia é sobre modo fundamental para o ser humano e sua formação como ser pensante nesse universo multicultural onde as religiões são necessárias para direcionar rumo ao divino. Podemos entender que necessitamos como pessoa, de algo além da nossa dimensão, que nos oriente e nos conduza. Segundo Vincent Cheung, necessitamos entender a importância da teologia na vida.

A teologia é necessária não somente para as atividades cristãs, mas também para tudo da vida e do pensamento. Visto que Deus é tanto máximo quanto onipotente, ele tem o direito e a capacidade de dirigir todos os aspectos das nossas vidas. A teologia procura entender e

¹ Graduada em Teologia, STBNB, (2005); Graduada em História, FINOM, (2012); Pós-Graduada em História da Cultura Afro Brasileira, FACE, (2013); Graduada em Serviço Social, Estácio de Sá, (2016); Pós-Graduada em Gestão de Pessoas, UCAM, (2014). Mestranda em Ciências da educação, Desenvolvimento Humano e Religiosidade. FUST UNIVERSITY, (2023)

sistematizar sua revelação verbal, e é autorizada até onde ela reflete o ensino da Escritura. A necessidade de teologia é uma questão da necessidade de comunicação de Deus. Visto que este é o seu universo, a fonte derradeira de informação e interpretação de tudo da vida e do pensamento é a revelação divina. E, visto que é preciso ouvir de Deus, a teologia é necessária. (2003, p. 09).

No idealismo cristão a concepção de Deus como: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, traz a ideia de unidade e indivisão dos três. Chamado de Santíssima Trindade, Altíssimo, Eterno, Jeová. Deus é o Pai Eterno e o regente, onde o mesmo envia o seu Filho Jesus e após a morte e ressurreição desse filho, envia o Espírito Santo na função de Consolador. Deus é onipresente, Ele está em todos os lugares, onisciente, só Ele conhece toda ciência e sabe todas as coisas e sua onipotência pode ser percebida em sua grandeza e poder, somente Deus possui essas características, por isso chamado de SENHOR, DEUS, JEOVÁ e muitos outros nomes. Como bem relato abaixo por Langston:

A verdadeira idéia da onipresença de Deus é que ele age com a mesma facilidade com que pensa e quer, porque para Deus não há espaço nem tempo. Para agir. Deus não tem necessidade de ir de um para outro lugar, assim como não temos nós necessidade de ir a certo lugar para pensarmos nele: podemos pensar nele estando muito longe. Para o nosso pensamento não existe espaço nem tempo. A onisciência é companheira inseparável da onipresença. Deus é onipresente porque presencia tudo. Não há nem pode haver surpresas para Deus. Como em sua onipresença não há espaço, também em sua onisciência não há desconhecido. Deus sabe todas as coisas que podem ser conhecidas e nada há que ele não saiba explicar Onipotência. Aprendemos, pela definição dada, que Deus é Espírito Pessoal, perfeitamente bom, criador, sustentador e

governador de todas as coisas. Há, pois, em Deus, duas formas de onipotência: onipotência moral, que se refere a ele próprio, e física, que se relaciona com a criação. Considera-se, geralmente, a onipotência de Deus só do ponto de vista das suas relações para com o universo, mas desta maneira não teremos uma idéia verdadeira nem do valor nem da glória da onipotência de Deus. (1999, 29-31)

DESENVOLVIMENTO

Vamos relatar a respeito da cosmovisão de modo geral, pois estamos falando que cada um ser, possui sua visão de mundo. Na verdade, ninguém é igual ao outro, mesmo aqueles que nascem da mesma placenta não serão iguais. Cada pessoa possui o seu pensamento a respeito de algo e sobre o ser Divino.

Todos têm uma cosmovisão — uma rede de proposições inter-relacionadas, a soma das quais compõe “uma concepção ou apreensão completa do mundo”... Há um ponto de partida ou princípio primeiro a toda cosmovisão do qual o resto do sistema é derivado. Logo, toda cosmovisão exige um princípio primeiro ou autoridade definitiva. Sendo primeiro ou definitivo, um tal princípio não pode ser justificado por qualquer autoridade anterior ou maior; de outra forma, não seria o primeiro ou definitivo. O princípio primeiro deve então possuir o conteúdo para justificar a si próprio. (CHEUNG, 2003, p. 35).

Dentro da cosmovisão cristã, toda verdade está contida na Escritura Sagrada, ela é nosso guia em direção a fê, a nossa prática e guia fiel em direção ao conhecimento de Deus, é por meio dela, que nossas práticas e nossa visão errada de como enxergamos o mundo é transformada. Deus nos conhece como realmente somos e quer ser conhecido por nós. Contudo, Deus é aquele que é totalmente dotado

de uma enorme inteligência e por isso o mesmo possui conhecimento de si mesmo profundamente, como afirma Langston.

A consciência própria é perfeita em Deus. Deus conhece a si mesmo o mais perfeitamente possível. Ele conhece o seu ser interior e exteriormente, em todas as relações imagináveis. Nunca houve, nem há e jamais haverá surpresa alguma para Deus em relação a si mesmo. Ele conhece a sua própria mente, o próprio coração, a própria vontade. Deus sabe o que era, o que é, e o que há de ser. O conhecimento que Deus tem de si mesmo é perfeito. (LANGSTON, 1999, p. 21).

Segundo a Bíblia, essa ideia que o Pai Eterno não pode ser visto e sua presença não é suportada por pecadores e seres humanos falhos. Conta-se no Antigo testamento quando Deus se manifestava no santo dos santos, lugar onde somente o sacerdote poderia entrar. No livro de Levítico 16 relata que o sacerdote se preparava para oferecer sacrifícios por si, sua família e pela comunidade local. Isso acontecia uma vez por ano, devido a seriedade desse momento. “Isto vos será por estatuto perpétuo, para fazer expiação uma vez por ano pelos filhos de Israel, por causa dos seus pecados. E fez Arão como o Senhor ordenara a Moisés. Levítico 16:34. Ao mesmo tempo o texto nos dá a interpretação de que Deus, não poderia ter esse contato direto com o homem, ou sempre, devido a grandeza do seu poder. “Arão fará chegar o novilho da sua oferta pelo pecado e fará expiação por si e pela sua casa; imolará o novilho da sua oferta pelo pecado”. Levítico 16:11.

Nenhum homem estará na tenda da congregação quando ele entrar para fazer propiciação no santuário, até que ele saia depois de feita a expiação por si mesmo, e pela sua casa, e por toda a congregação de Israel. Levítico 16:17. O sacerdote quando entrava no lugar santo expiava o seu pecado e o do povo. Esse lugar só era permitido para israelitas separados por Deus, para ser sumo Sacerdote. Dando a ideia de que ninguém além do sumo sacerdote tinha autorização para estar ali, o mesmo deveria estar devidamente preparado para que o sacrifício fosse aceito por Deus. Já no Novo Testamento, a Bíblia relata a trajetória do filho de Deus. Esse Cristo que vem e dá a sua vida em

prol da vida e restauração das pessoas. Pois Deus já havia prometido a restauração do seu povo já no Antigo Testamento.

Há uma relação muito estreita entre a doutrina do homem e a de Cristo. A primeira trata do homem, criado à imagem de Deus e dotado de verdadeiro conhecimento, justiça e santidade, mas que, pela voluntária transgressão da lei de Deus, despojou-se da sua verdadeira humanidade e se transformou em pecador. Ela mostra o homem como uma criatura de Deus altamente privilegiada, trazendo ainda alguns traços da sua glória original, mas, todavia, uma criatura que perdeu os seus direitos de nascimento, sua verdadeira liberdade e justiça originais. Significa que a doutrina dirige a atenção não apenas, nem primeiramente, à condição do homem como criatura, mas, sim, à sua pecaminosidade. Salienta a distância ética que há entre Deus e o homem, distância resultante da queda do homem e que, nem o homem nem os anjos podem cobrir, e, como tal, é virtualmente um grito pelo socorro divino. (BERKHOF, 1990, p. 294).

Essa relação entre o homem e o sagrado é algo notado há muitos e muitos anos. Nesse sentido, o ser humano é considerado o ser dependente desse Criador e ser sobrenatural que comanda o homem e universo.

Este Ser divino, que possui atributos, possui também personalidade e vida. Definimos já o termo «personalidade», e agora queremos chamar a atenção para o fato de que Deus é vivo e é a fonte da vida. A vida é indefinível, mas ao mesmo tempo é bem conhecida por suas manifestações. A Bíblia ensina que o nosso Deus é um Deus vivo e que é a fonte da vida. «Mas o Senhor Deus é a verdade; ele mesmo é o Deus vivo e o Rei eterno; do seu furor treme a terra, e as nações não podem suportar a sua indignação. Este Deus vivo,

portanto, é um Deus que tem existência própria, isto é, tem em si mesmo a fonte de vida. A razão de ser da vida está na própria Pessoa de Deus. Não houve quem originasse a vida em Deus, e também não há quem lhe possa tirar, porque ele tem existência própria. Ele é eterno; é desde a eternidade até a eternidade. (LANGSTON, 1999, p. 28).

O Senhor e Deus Criador declarou: “Eu sou o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim” (Apocalipse 21:6). Alfa e ômega são a primeira e a última letra do alfabeto grego. Grego é a língua em que o Novo Testamento foi escrito. Utilizando o alfabeto, Deus teria dito: “Eu sou o A e o Z”. Nesse sentido de referência ao alfabeto serve para dizer ao ser humano que sem ELE, nada haveria de existir. Sendo assim, o alfabeto também mostra que a necessidade do homem e da natureza por Deus é certa. Deus é o primeiro na criação e o último, sendo que a Humanidade só continuará existindo por meio da sua Palavra.

As doutrinas bíblicas encontram sua base na doutrina de Deus. É nele que tudo se inicia e necessita de uma contínua presença para resistir nos dias difíceis. A compreensão da doutrina de Deus faz perceber que a sua verdadeira base é sua própria existência, pois sem Ele nada do que existe, viria a existir. A religião separada de Deus é centrada no homem e vazia. Os homens têm uma fé inadequada em Deus porque eles têm um conhecimento insuficiente sobre Deus. Eles encontram dificuldade para orar porque não consideram a natureza da pessoa a quem estão orando. O coração dos homens raramente se curva em verdadeira adoração porque eles não reconhecem a transcendência maravilhosa e o infinito valor de Deus. Para ter uma adequada fé cristã e uma vigorosa vida espiritual, a pessoa precisa começar com Deus.

Que Deus é infinito significa que ele não é apenas uma versão maior de nós mesmos; ele é mais do que um “super-homem”. Seu poder e sabedoria são infinitamente maiores que os nossos, não apenas muito maior. Uma compreensão desse fato deve acender o temor de Deus em nós, e por um fim à petulante atitude

de que até os cristãos têm para com Deus nos dias que correm. (CHEUNG, 2003, p. 51).

A doutrina de Deus é a reflexão mais importante que o homem pode considerar. É o assunto mais nobre que alguém possa estudar. Os fatos a respeito da natureza e das obras de Deus constituem a mais significativa realidade no universo. Jesus disse: “E esta é a vida eterna, que Te conheçam a Ti só como único Deus e a Jesus Cristo a quem enviaste” (João 17:3). É de extrema importância que os crentes sejam completamente informados sobre a natureza, características e obras de Deus. Os cristãos passarão a eternidade com Deus; eles deveriam desejar maior intimidade com Ele hoje.

A doutrina de Deus é o ponto central, de grande parte do restante da teologia. Pode-se até considerar que o conceito de Deus adotado por uma pessoa fornece toda estrutura dentro da qual ela constrói a sua teologia e vive sua vida. A doutrina de Deus empresta uma coloração especial ao estilo de ministério e à filosofia de vida da pessoa. (ERICKSON, 1997, p. 99).

A doutrina que é pregada por todo o mundo, de um Deus que se revela, que cria todas as coisas. O homem e a mulher, são criaturas de Deus, feitos a sua imagem e conforme a sua semelhança. Ele os coloca em um jardim perfeito e cheio de delícias, onde eles poderiam viver de forma feliz. “E, vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento, tomou do seu fruto, e comeu, deu também a seu marido, e ele comeu com ela.” (Gênesis 3.6). Anteriormente a esse fato ambos estavam sempre em contato com Deus, ELE os visitava e conversava com eles, pois eles ainda eram semelhantes a Deus, não tinham ainda o pecado em suas vidas, eles ainda eram sua imagem, pois não eram vistos distorcidamente, pois o pecado distorce e tira a nossa semelhança de Deus. Em Gênesis 3: 8-10 diz “Ouvindo o homem e sua mulher os passos do Senhor Deus, que andava pelo jardim quando soprava a brisa do dia, esconderam-se da presença do Senhor Deus entre as árvores do jardim. Mas o Senhor Deus chamou o homem, perguntan-

do: “Onde está você?” E ele respondeu: “Ouvi teus passos no jardim e fiquei com medo, porque estava nu; por isso me escondi”. Os olhos deles foram abertos e o pecado entrou pela desobediência a Deus. Daí nasce a necessidade de voltarmos a ser imagem e semelhança de Deus, e isso só seria possível por meio da morte de alguém sem pecado, sendo Jesus o filho de Deus. Após a queda da sua criação, lá no jardim do Éden, quando a mulher e o homem, são tentados por Satanás, Deus apresenta o Redentor, Salvador, do seu povo. Esse Deus é relatado em toda Bíblia Sagrada e sua doutrina para alcançar o homem faz toda a diferença rumo a mudança de comportamento da Humanidade.

A Bíblia é necessária para todas proposições significativas. A Escritura é necessária para definir todo conceito e atividade cristã. Ela governa cada aspecto da vida espiritual, incluindo pregação, oração, adoração e instrução. A Escritura é também necessária para que a salvação seja possível, visto que a informação necessária para tal está revelada na Bíblia, e deve aquela ser levada ao indivíduo, para por ela receber a salvação. (CHEUNG, 2003, p. 22).

Desse modo, o ser humano precisa conhecer a palavra de Deus, a fim de viver por ela. O cristão que decide viver o evangelho, deve conhecer a Palavra de Deus, pois ela é a única regra de fé prática. O conhecimento real das escrituras traz mudança, transformação e salvação, pois é por meio dela que aprenderemos as coisas concernente ao reino dos céus.

No contexto da religião cristã, não é o estudo de Deus como algo abstrato mas é o estudo do Deus pessoal revelado na Bíblia. Necessariamente isso inclui tudo o que é revelado sobre Ele e as suas obras e relações com as criaturas. O estudo da teologia é diferente do estudo da religião. O estudo da religião inclui todas as religiões mundiais e seitas, e usa várias metodologias; sociologia, antropologia, história, psicologia, etc. A teologia é mais especializada, sendo o estudo das doutrinas ou as coisas

que os adeptos de uma determinada religião crêem. (MYATT, 2002, p. 12).

No campo teológico, o estudo de Deus sempre será por meio da Palavra de Deus, portanto, conhecer a Bíblia e estudá-la deve fazer parte da rotina daqueles que querem conhecer a doutrina que fala sobre Deus.

A Bíblia declara em João 3:16 “Por que Deus amou o mundo de tal maneira que deu seu filho unigênito para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna”. Esse amor demonstrado na palavra é um amor incondicional, que vai além do amor de pai e mãe, como dito no Salmos 27:10 “Mesmo que meu pai e minha mãe me abandonem o Senhor me acolherá”. Deus nunca abandona um filho seu, Ele cuida de seus filhos e por eles deu o seu Único Filho. O amado das nações, Jesus, o messias aguardado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da cosmovisão cristã, entende-se Deus como o ser Supremo, Eterno e Pai de todas as nações. Ele move e comanda todas as coisas, é para Ele tudo que existe e tudo que acontece. Não existe nada que Deus não vê, não saiba e não possa fazer, essa é a ideia que move dentro do idealismo cristão, a onisciência, onipresença e onipotência da Trindade.

O ser humano é aquele que necessita da intervenção de Deus na sua vida. Antes no jardim do Éden o ser humano possuía uma vida mais tranquila e a própria Terra não sofria tanto para dar o alimento e o sustento de Adão e Eva. Hoje a terra sofre as consequências catastróficas da ação e irresponsabilidade do homem. Sendo assim, a desobediência trouxe só destruição tanto para o ser humano, quanto para a natureza.

Dessa forma, “os homens”, precisam entender que esse amor de Deus ultrapassa o entendimento natural. Pois como pode um Deus tão grande amar e se entregar por pessoas tão pecadoras e imorais? Somente porque não existe amor maior que o Amor de Deus. Amar a Deus sob todas as coisas é algo que Ele espera de nós, porém a Humanidade se distancia a passos largos desse Amor de Deus.

A base de toda narrativa bíblica é o Amor. Não existe falar de Deus sem lembrar do amor que Ele demonstrou dando o Seu Filho por nós, ao mesmo tempo do amor que Seu Filho demonstrou morrendo na cruz e o amor que o Espírito Santo tem demonstrado por nós dia a após dia, com suas intercessões em direção a Deus, por cada um dos pecadores. Portanto, Deus é Amor e precisamos amar ao próximo como a nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERKHOF, Louis. **Teologia Sistemática**. Traduzido por: Odayr Olivetti. Campinas, São Paulo, Brasil. 1990.

CHEUNG, Vicent. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Edição do autor, 2003.

ERICKSON, Millard J. **Introdução a Teologia Sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

GEISLER, Norman. **Teologia Sistemática: introdução a Teologia**. Rio de Janeiro: CPAD, 2010.

HODGE, Charles. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Hagnos, 2001.

LANGSTON, A. B. **Esboço de Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: Juerp, 1999.

LOSE, Alícia Duhá. **Metodologia do trabalho científico**. Salvador: UFBA, 2019. SILVA, Douglas Fernandes da; ... [et al.]. Manual prático para elaboração de trabalhos de conclusão de curso. São Paulo : Blucher Open Access, 2020.

MAZUCATO, Thiago;... [et al.]. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MCGRATH, Alister E. **Teologia sistemática, histórica e filosófica**. São Paulo: Shedd Publicações, 2010.

MYATT, Alan; ... [*et al.*]. **Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: Edição dos autores, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano;... [*et al.*]. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVEIRA, Cláudia Regina. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: IFSC, 2011.

IMPLICAÇÕES DA ERA VARGAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFORMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Kelly Aparecida do Nascimento¹
Érica Stoupa Martins Gardingo²

Resumo:

Este estudo, de revisão bibliográfica, utilizou-se de quinze produções científicas em sua elaboração. Sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2013) afirma que ela utiliza dados ou categorias teóricas previamente explorados por outros pesquisadores e devidamente documentados. A pesquisa tem como objetivo identificar as implicações da Era Vargas na educação brasileira, destacando as reformas, os desafios e as perspectivas. Entre as principais reformas educacionais registradas neste período podemos destacar: (i) Criação do Ministério da Educação e Saúde (MES); (ii) Reforma Educacional de 1931; (iii) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); (iv) Reforma de 1942; (v) Educação Técnica e profissional e (v) Educação como Instrumento de Propaganda. As implicações da Era Vargas na educação brasileira são explícitas na organização e nas diretrizes do sistema educacional contemporâneo. A análise das políticas educacionais da Era Vargas nos oferece uma perspectiva valiosa sobre os desafios que a educação brasileira enfrenta atualmente, como a desigualdade de acesso e a necessidade de uma educação que atenda a diversidade da população. Além disso, as diretrizes e práticas educacionais desse período nos ensinam sobre a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa, que deve ser uma prioridade nas políticas educacionais atuais.

Palavras-chave: Era Vargas; implicações; educação brasileira.

INTRODUÇÃO

A chamada Era Vargas representou um marco na história do Brasil devido às diversas mudanças implementadas por Getúlio Var-

1 Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: doutoradoprofakelly@gmail.com

2 Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade pela Florida University of Science and Theology LLC (FUST). E-mail: ericastoupa@hotmail.com

gas no país, abrangendo áreas políticas, sociais e econômicas. Para Pereira (2020) esse período teve início com a Revolução de 1930, que depôs a oligarquia cafeeira, sendo então divididos em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

Vargas implementou um governo centralizador e populista, buscando modernizar o país e promover a industrialização. Durante seu governo, foram criadas diversas políticas públicas voltadas para a proteção social e a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os trabalhadores urbanos. A era foi também caracterizada pela forte intervenção do Estado na economia, com a criação de empresas estatais e a regulamentação das relações de trabalho, que buscavam garantir direitos aos trabalhadores e promover o desenvolvimento nacional (Campos, Muniz e Campoi, 2023).

Martins (2008) afirma que esse período não só modificou a política e a sociedade, mas também exerceu uma influência duradoura no sistema educacional do Brasil. Batista (2021) destaca que a compreensão das políticas educacionais da Era Vargas é essencial para entender as origens do sistema educacional brasileiro atual. As reformas implementadas nesse período não só moldaram a estrutura do ensino, mas também impactaram a maneira como a educação é vista e valorizada na sociedade. A centralização do ensino, o foco na formação técnica e o uso da educação como ferramenta de propaganda política são aspectos que continuam a influenciar os debates sobre a educação no Brasil hoje.

A elaboração desta pesquisa justifica-se no fato de a Era Vargas se constituir em um período de profundas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil. Portanto, a justificativa para a elaboração deste estudo se baseia na relevância histórica da Era Vargas para a formação do sistema educacional brasileiro e na necessidade de compreender como as reformas implementadas nesse período ainda reverberam nos desafios e nas políticas educacionais atuais. Esses aspectos, embora tenham sido concebidos para atender aos interesses de um Brasil em processo de industrialização, acabaram por consolidar desigualdades e segmentações que persistem até hoje. Portanto, estudar as implicações dessas reformas educacionais permite uma reflexão crítica sobre os problemas estruturais que a educação brasileira ainda enfrenta, como a falta de inclusão, a desigualdade de acesso e

a defasagem no atendimento às diversidades sociais e regionais do país. Além disso, essa análise oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e equitativas.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo identificar as implicações da Era Vargas na educação brasileira, destacando as reformas, os desafios e as perspectivas.

Com este estudo pretendeu-se contribuir para o entendimento de que a história é fundamental para a criação de políticas educacionais justas e inclusivas, que atendam às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Valorizar a educação como instrumento de transformação social promove a cidadania ativa, a participação pública e o fortalecimento da democracia. Assim, a pesquisa sobre a Era Vargas não só amplia o conhecimento acadêmico, mas também orienta a construção de um futuro educacional mais equitativo e transformador.

METODOLOGIA

Esta pesquisa bibliográfica utilizou-se de quinze produções científicas. Sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2013) afirma que ela utiliza dados ou categorias teóricas previamente explorados por outros pesquisadores e devidamente documentados. Segundo o autor, neste tipo de pesquisa os textos passam a ser fontes para os temas a serem investigados e o pesquisador desenvolve seu trabalho a partir das contribuições dos autores presentes nos estudos analíticos desses materiais.

Para o levantamento das produções, foram utilizados buscadores booleanos como ferramentas de pesquisa, com o objetivo de refinar e otimizar os resultados. A aplicação de operadores lógicos permitiu a combinação estratégica de descritores, garantindo maior precisão e relevância na localização das informações. Nesse processo, foram utilizados os seguintes descritores, combinados pelo operador booleano “AND”: *Era Vargas, implicações e educação brasileira*.

Os critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa foram: artigos disponíveis integralmente e de forma gratuita, publicados nos últimos 10 anos, que apresentassem relevância ao tema deste trabalho.

Excepcionalmente, devido à pertinência da abordagem, foram incluídas duas publicações fora desse recorte temporal.

Foram identificadas, inicialmente, 32 produções científicas, das quais 15 foram selecionadas para leitura completa. Além disso, foram incluídos 6 trabalhos de conclusão de curso e dissertações, bem como 3 livros de referência. As produções científicas elegíveis foram analisadas integralmente e as citações relevantes foram selecionadas. Por fim, os dados foram sintetizados em textos que destacam os pontos convergentes e divergentes relacionados à temática investigada.

Considerando que esta pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica, optou-se por estruturar a fundamentação teórica de forma integrada aos resultados e discussões. Essa abordagem busca estabelecer um diálogo contínuo entre o referencial teórico e os achados da pesquisa, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada. Assim, a fundamentação teórica não apenas sustenta as reflexões apresentadas, mas também enriquece a discussão, promovendo uma interpretação crítica e alinhada com os objetivos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do país, passou por significativas mudanças durante a Era Vargas que revelam a profundidade das transformações ocorridas nesse período e seu impacto duradouro no sistema educacional contemporâneo (Oliveira, 2023).

Entre as principais reformas educacionais registradas neste período podemos destacar: (i) Criação do Ministério da Educação e Saúde (MES); (ii) Reforma Educacional de 1931; (iii) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); (iv) Reforma de 1942; (v) Educação Técnica e profissional; e (vi) Educação como Instrumento de Propaganda. Os assuntos serão apresentados nos tópicos seguintes desta pesquisa.

Criação do Ministério da Educação e Saúde

A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi um marco fundamental na reestruturação da educação brasileira. Antes desse período, a educação no Brasil era caracterizada por uma abordagem fragmentada e desarticulada, sem uma política estatal clara (Regert e Baad, 2018).

A criação do MES visou centralizar e organizar as políticas educacionais, refletindo a necessidade de um Estado mais ativo na promoção do bem-estar social e no desenvolvimento do país. Segundo Melo (2012), essa centralização foi um passo crucial para a modernização do sistema educacional, permitindo que o governo implementasse reformas que buscavam atender às demandas de uma sociedade em transformação, marcada pela urbanização e pela industrialização.

Sob a liderança do ministro Francisco Campos, o MES promoveu uma série de reformas educacionais que buscavam estabelecer diretrizes nacionais para a educação. Em 1931, foram implementados diversos decretos que reorganizaram o ensino primário e secundário, além de regulamentar o ensino superior (Tannus, 2017).

O mesmo autor afirma que essa reforma tinha como objetivo não apenas modernizar o currículo, mas também promover uma educação que estivesse alinhada com os interesses do Estado nacional-populista, enfatizando a formação técnica e científica. Essa abordagem refletia a visão de Vargas de que a educação deveria ser um instrumento para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, preparando uma força de trabalho qualificada para a nova realidade industrial.

Reforma Educacional de 1931

A reforma educacional de 1931, implementada durante a Era Vargas, representou um marco significativo na história da educação brasileira, refletindo as mudanças sociais e políticas do período. A reforma do ministro Francisco Campos buscou modernizar o sistema educacional, estabelecendo diretrizes que visavam a centralização e a unificação do ensino em todo o país.

Segundo Wolter (2016), essa reforma foi impulsionada pela necessidade de atender às demandas de uma sociedade em transfor-

mação, marcada pela urbanização e pela industrialização, que exigia uma força de trabalho qualificada. A criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do currículo escolar foram algumas das medidas que visavam garantir uma educação mais eficiente e alinhada com os interesses do Estado.

Cândido (2019) destaca que a reforma estabeleceu a obrigatoriedade da frequência escolar e a organização do ensino em séries, o que representou um avanço importante na busca pela universalização da educação. Essa estruturação do sistema educacional permitiu que o governo implementasse políticas que garantissem o acesso à educação para um número maior de crianças, refletindo um compromisso com a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Outro aspecto relevante da reforma de 1931 foi a sua relação com a ideologia nacionalista que permeava o governo Vargas. Segundo Candido (2019), a educação passou a ser vista como um meio de promover a identidade nacional e a coesão social, utilizando-se de conteúdos que enfatizavam a história, a moral e o civismo. Essa abordagem visava não apenas a formação acadêmica, mas também a construção de uma consciência nacional que unisse os cidadãos em torno dos ideais do Estado. A educação, portanto, tornou-se um instrumento de legitimação do poder e de promoção da ideologia nacional-populista.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, emergiu como um documento fundamental no contexto educacional brasileiro durante a Era Vargas, refletindo as aspirações de uma geração de intelectuais que buscava reformar a educação no país (Nogueira, Sena e Ribeiro, 2021).

Este documento, elaborado por um grupo de 26 intelectuais, entre os quais se destacam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, surgiu como uma resposta às demandas de renovação educacional. Segundo Cândido (2019), sua proposta central era a implementação de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, visando atender às necessidades de modernização do sistema educacional.

O contexto político da época, marcado pela Revolução de 1930, foi crucial para a formulação do manifesto. O documento se tornou um marco inaugural do projeto de renovação educacional, propondo um “Plano Geral de Educação” que visava garantir o direito à educação integral para todos. Essa proposta estava alinhada com as novas demandas sociais e políticas que emergiam no Brasil, refletindo um desejo de modernização e progresso (Pereira, 2020).

Conforme Lima (2019), o manifesto rejeitava o modelo educacional tradicional e sugeria uma nova abordagem, destacando a educação como um direito fundamental e acessível a todos os cidadãos. A proposta de uma educação pública, gratuita e laica refletia a convicção de que a formação do indivíduo deveria ser uma prioridade do Estado, em consonância com os ideais de modernização e progresso que definiram o governo de Getúlio Vargas.

A fundação de instituições como a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935 pode ser vista como desdobramentos diretos das ideias contidas no manifesto. Azevedo e seus colegas intelectuais buscavam não apenas reformar a educação, mas também transformar a sociedade brasileira por meio dela (Pereira, 2020).

Para Saviani (2013), o manifesto não apenas diagnosticou os problemas da educação da época, mas também sugeriu novos rumos para as políticas públicas, refletindo uma visão progressista que buscava a hegemonia educacional no país.

Martins *et al.* (2008) afirma que o Manifesto não apenas desafiou as concepções educacionais tradicionais da época, mas também influenciou as políticas educacionais subsequentes, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e alinhado às necessidades sociais e econômicas do Brasil. Assim, sua importância reside não apenas nas propostas apresentadas, mas também na capacidade de mobilizar e inspirar uma geração de educadores comprometidos com a transformação da educação no país.

Reforma de 1942

Segundo Pereira (2020) a Reforma Educacional de 1942 foi parte de um esforço mais amplo para modernizar o sistema educa-

cional do país, alinhando-o às necessidades sociais e econômicas da época. A reforma buscou reorganizar a educação em níveis e modalidades, promovendo uma estrutura mais integrada e coerente que atendesse às demandas do desenvolvimento nacional.

O ministro Gustavo Capanema liderou as reformas educacionais de 1942, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, que buscaram adaptar a educação brasileira ao contexto de industrialização e modernização. Defensor da educação pública e da formação de professores, sua gestão foi marcada pela criação de instituições educacionais e pela integração de aspectos culturais e sociais no ensino. Capanema também contribuiu para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1946, consolidando as bases para a educação brasileira no período pós-guerra. Sua atuação teve impacto duradouro na estrutura educacional do país (Regert e Baad, 2018).

Um dos principais objetivos da reforma foi a criação de um sistema educacional que garantisse a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para o progresso do país. A reforma enfatizou a importância da educação moral e cívica, refletindo a ideologia do Estado Novo, que buscava consolidar uma identidade nacional forte. De acordo com Melo (2012), a reforma de 1942 introduziu a disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo escolar, visando formar cidadãos comprometidos com os valores da nação.

A reforma também trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, com a introdução de novas disciplinas e a reavaliação das existentes. A proposta era que a educação não se limitasse ao ensino de conteúdos, mas também promovesse o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Tannus (2017), a reforma buscou integrar a educação técnica e profissional ao sistema educacional, reconhecendo a importância da formação para o trabalho em um contexto de industrialização crescente.

Outro aspecto relevante da reforma de 1942 foi a centralização do sistema educacional, que buscou unificar as diretrizes e normas para as escolas em todo o país. Essa centralização visava garantir uma educação de qualidade e equitativa, mas também refletia o controle do Estado sobre a educação. Cândido (2019) destaca que essa centralização gerou debates sobre a autonomia das instituições de ensino e a diversidade cultural do Brasil, que muitas vezes era desconsiderada nas diretrizes nacionais.

A reforma de 1942 também teve um impacto significativo na formação de professores, com a criação de cursos de formação e a valorização da profissão docente. A proposta era que os educadores estivessem melhor preparados para enfrentar os desafios do novo sistema educacional. Segundo Wolter (2016), a valorização do magistério foi um dos pontos centrais da reforma, reconhecendo a importância dos professores na implementação das mudanças propostas.

Para Martins *et al.* (2008) a Reforma Educacional de 1942 foi um esforço abrangente para modernizar e unificar o sistema educacional brasileiro, refletindo as necessidades de um país em transformação. Embora tenha trazido avanços significativos, também gerou controvérsias e desafios, especialmente em relação à centralização e à diversidade cultural. A análise crítica dessa reforma continua a ser relevante para entender as dinâmicas educacionais e sociais do Brasil contemporâneo, conforme apontam os estudos de diversos autores na área.

Educação Técnica e Profissional

A educação técnica e profissional na Era Vargas foi um componente crucial para o desenvolvimento econômico e social do Brasil durante as décadas de 1930 e 1940. Com a crescente industrialização do país, o governo de Getúlio Vargas reconheceu a necessidade de formar uma mão de obra qualificada que pudesse atender às demandas do novo modelo econômico. Segundo Medeiros (2020), a educação profissionalizante foi vista como uma estratégia para preparar os trabalhadores para as indústrias emergentes, promovendo a modernização do país e a inserção do Brasil no contexto global.

Cândido (2019) destaca que a promulgação de decretos-lei, como a Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, estabeleceu diretrizes para a educação técnica, promovendo a articulação entre diferentes níveis de ensino e a formação de profissionais qualificados. Essas iniciativas não apenas ampliaram o acesso à educação técnica, mas também reforçaram a ideia de que a educação deveria ser um instrumento de desenvolvimento econômico e social, preparando os trabalhadores para atender às demandas de um Brasil em transformação.

A educação técnica implementou uma educação voltada para a formação de cidadãos que não apenas fossem competentes em suas funções, mas que também estivessem alinhados aos valores do Estado Novo. Tannus (2017) destaca que a educação profissional foi moldada para servir aos interesses do regime, enfatizando a disciplina e a lealdade ao governo, o que gerou críticas sobre a falta de autonomia e diversidade na formação dos educadores e alunos.

Além disso, a educação técnica e profissional na Era Vargas enfrentou desafios relacionados à sua implementação e à valorização do magistério. A formação de professores para a educação técnica era uma preocupação constante, uma vez que a qualidade do ensino dependia diretamente da capacitação dos educadores. Segundo Wolter (2016), a valorização do magistério e a formação continuada dos professores foram aspectos que precisaram ser abordados para garantir a eficácia da educação técnica, mas muitas vezes foram negligenciados.

A análise crítica desse período é essencial para compreender as bases da educação técnica no Brasil contemporâneo, conforme apontam as pesquisas dos autores citados neste estudo. Para Martins *et al.* (2008) a educação técnica, portanto, não apenas contribuiu para a formação de uma mão de obra qualificada, mas também desempenhou um papel importante na construção da identidade nacional durante a Era Vargas.

Educação como Instrumento de Propaganda

A educação durante a Era Vargas foi utilizada como um importante instrumento de propaganda política, refletindo os ideais do governo e promovendo a construção de uma identidade nacional. O regime de Getúlio Vargas buscou consolidar um Estado forte e centralizado e a educação foi vista como um meio eficaz para disseminar os valores do nacionalismo e do patriotismo. Segundo Nogueira Sena e Ribeiro (2021), a escola tornou-se um espaço privilegiado para a formação de uma consciência nacional, onde os alunos eram ensinados a valorizar a pátria e a história do Brasil, alinhando-se aos objetivos do governo.

De acordo com Melo (2012), essas reformas não apenas modernizaram o sistema educacional, mas também o transformaram em

um veículo de propaganda, onde a educação era utilizada para legitimar o poder do Estado e promover a imagem do presidente Vargas.

Tannus (2017) argumenta que a formação de uma mão de obra qualificada estava diretamente ligada à propaganda do regime, que buscava mostrar a eficiência e a modernidade do governo Vargas. A educação técnica não apenas preparava os alunos para o trabalho, mas também os moldava como cidadãos que deveriam contribuir para o desenvolvimento do país sob a égide do Estado Novo.

A propaganda educacional também se manifestou por meio de eventos e celebrações que promoviam os ideais do governo. A escola tornou-se um espaço de celebração do nacionalismo, onde datas cívicas eram comemoradas com grande pompa, reforçando a lealdade ao Estado. Segundo Regert e Baad (2018), a utilização de símbolos nacionais e a promoção de atividades que exaltavam a figura de Vargas eram comuns nas instituições de ensino, criando um ambiente propício para a formação de uma juventude comprometida com os valores do regime.

Em síntese, a educação na Era Vargas foi um instrumento poderoso de propaganda política, moldando a identidade nacional e promovendo os ideais do governo. Martins et al. (2008) coloca que as reformas educacionais e a utilização da escola como espaço de disseminação de valores patrióticos e nacionalistas foram estratégias fundamentais para consolidar o poder de Vargas. A análise crítica desse período revela como a educação pode ser utilizada não apenas para a formação de cidadãos, mas também como um meio de controle social e ideológico, conforme discutido por diversos autores na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações da Era Vargas na educação brasileira são explícitas na organização e nas diretrizes do sistema educacional contemporâneo. A análise das políticas educacionais da Era Vargas nos oferece uma perspectiva valiosa sobre os desafios que a educação brasileira enfrenta atualmente, como a desigualdade de acesso e a necessidade de uma educação que atenda a diversidade da população.

Considerando o estudo realizado sobre as implicações da Era Vargas na educação brasileira, podemos concluir que o período foi

marcante para a estruturação do sistema educacional contemporâneo, ao instituir reformas significativas que buscavam moldar o país de acordo com os interesses do Estado e das classes dominantes. A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), a Reforma Educacional de 1931 e outras ações implementadas ao longo dos anos demonstram um esforço para organizar e centralizar a educação no Brasil, mas também revelam a busca por uma educação que servisse como ferramenta de controle social e de propagação de ideais políticos.

A Reforma Educacional de 1931, por exemplo, procurou unificar o sistema de ensino e estabelecer diretrizes mais rígidas para a educação básica, enquanto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, buscou promover uma visão mais progressista, focada na formação integral do indivíduo. No entanto, essas reformas convivem com desafios profundos, como a resistência de setores conservadores e a limitação de recursos para a implementação das mudanças em todo o território nacional, fatores que dificultaram a universalização e a democratização do acesso à educação.

Outro ponto relevante são as reformas de 1942 e a ênfase na educação técnica e profissional, que visavam adaptar o Brasil às necessidades de modernização econômica, porém, ao mesmo tempo, contribuíram para a segmentação do ensino, com a educação básica sendo relegada a um segundo plano em relação à formação técnica voltada para o mercado de trabalho. Esse modelo, embora tenha atendido aos interesses econômicos da época, não contemplou adequadamente a diversidade social e cultural do Brasil, o que gerou desigualdades no acesso à educação e na qualidade do ensino oferecido a diferentes camadas da população.

Portanto, ao refletirmos sobre as diretrizes e práticas educacionais da Era Vargas, é possível perceber a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na educação brasileira, algo que se reflete em desafios ainda presentes no cenário atual. A desigualdade de acesso e a necessidade de atender à diversidade da população continuam sendo questões centrais. A análise histórica das reformas educacionais desse período oferece não apenas um diagnóstico das dificuldades enfrentadas na época, mas também lições valiosas sobre a importância de construir políticas educacionais que garantam uma educação de qualidade para todos, com base na equidade e no respeito à pluralidade social.

Estudar as políticas educacionais desse período nos ajuda a entender melhor os desafios e as oportunidades que a educação brasileira enfrenta atualmente. Portanto, é fundamental dar continuidade à pesquisa sobre a história da educação no Brasil, reconhecendo e valorizando as lições do passado para construir um futuro educacional mais justo e inclusivo.

Ademais, o estudo da Era Vargas pode servir como base para novas pesquisas e discussões sobre a evolução da educação no Brasil, estimulando um debate crítico sobre as práticas educacionais e suas implicações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Marllon Sérgio Soares. **História da Educação: o papel da educação na Era Vargas**. 62p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; MUNIZ, Érico Silva; CAMPOI, Isabela Candeloro. Mulheres, saúde pública e formação profissional na Era Vargas (1930-1945). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-16, e180, 2023. Disponível em: Mulheres, saúde pública e formação profissional na Era Vargas (1930-1945) | Cadernos de História da Educação. Acesso em: 22.nov.2024.

LIMA, Walquiria dos Santos. **Educação na Era Vargas: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930-1937)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARTINS, Ângela M. Souza. A política educacional no Brasil: momentos marcantes (1930-1945). In MARTINS, Angela M. Souza. **Fundamentos da educação** 2. v.1. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

MARTINS, Marlon Sérgio Soares. **História da Educação: o papel da educação na Era Vargas**. 62p. Trabalho de conclusão de curso (Li-

cenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a educação como instrumento político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Maio/2020, vol. 14, n. 50, p. 835-853. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2481>. Acesso em: 20.nov.2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2.ed. Fortaleza: Universidade Aberta do Brasil / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2012.

NOGUEIRA, Antônio Wherbty Ribeiro; SENA, Edilene Ferreira de; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: uma análise crítica. Fortaleza: **Ensino em Perspectivas**, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/>. Acesso em: 10.nov. 2024.

OLIVEIRA, Aline Lima de; MELO, Danielle Rose Souza Cruz; LIMA, Fábio Souza Correa; SILVA, Rakel Fabianne Cantanhede da; ALVES, Syangue Bardales. Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 de outubro de 2023. Disponível em: Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época - Canal CECIERJ. Acesso em: 21.nov. 2024.

PEREIRA, Janaina Tatiana. **A educação brasileira na Era Vargas: primeiro governo (1930-1945) e seu contexto no estado de Minas Gerais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Brasileiros) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 2020.

REGERT, Rodrigo; BAADE, Joel Haroldo. A era Vargas e a Segunda República: algumas reflexões sobre a história da educação no Brasil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 39, p. 136-157, mai./ago. 2018. Disponível em: A ERA VARGAS E A SEGUNDA REPÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA

DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | Regert | Linguagens, Educação e Sociedade. Acesso em: 20.nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

TANNÚS, Márcia Cristina. **Memórias, história e representações das escolas rurais do município de Uberlândia-MG na Era Vargas (1930-1945)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

WOLTER, Roberto Henrique. O ensino superior na Era Vargas. **Revista Maiêutica, Indaial**, v. 4, n. 1, p. 131-142, 2016. Disponível em: O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS | Wolter | Maiêutica - História. Acesso em: 18.nov.2024.

O PAPEL DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL NA CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MAIS EFICAZES E NO ACOMPANHAMENTO DE SUA EXECUÇÃO

Michelly Rocha Pessoa¹

Resumo:

A elaboração e a implementação de políticas públicas eficientes são essenciais para impulsionar o progresso social, econômico e ambiental das nações. Contudo, para que tais políticas alcancem o sucesso, é fundamental que exista uma cooperação entre o poder público e a sociedade civil. Este artigo examina o papel desse conjunto no processo de concepção, execução e avaliação das políticas públicas, ressaltando a relevância de um modelo colaborativo que assegure maior efetividade e eficiência no atendimento às demandas da população. Por meio de uma análise teórica, a pesquisa investiga como a participação da sociedade civil e a atuação do Estado podem assegurar que as políticas públicas sejam mais inclusivas, eficientes e alinhadas com as necessidades reais da sociedade.

Palavras-chave: Política pública. Sociedade Civil. Eficiência. Participação social.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas significam uma das fundamentais estratégias utilizadas pelos governos para satisfazer às exigências da população e assegurar a promoção do bem-estar social. Elas englobam um conjunto de ações, normas e programas implementados para resolver questões sociais, econômicas e ambientais, sendo indispensáveis para a construção de um desenvolvimento sustentável e justo. No entanto, para que essas políticas alcancem suas metas e beneficiem efetivamente a sociedade, é essencial que sua elaboração e execução sejam realizadas de forma eficaz, equânime e transparente.

Nos últimos períodos, é reconhecido de maneira exponencial a relevância da participação ativa da sociedade civil, que envolve organizações da sociedade civil (ONGS), movimentos populares, sindi-

¹ Graduada do Curso de Direito. E-mail: michelly_r.p@hotmail.com

catos, associações e outros grupos, como colaboradores estratégicos na elaboração de políticas públicas. O governo, por sua vez, deve ser o principal implementador, mas sem uma cooperação contínua com a sociedade civil, a eficácia das ações pode ser prejudicada.

O objetivo primordial deste estudo consiste em analisar a dinâmica de interação entre o Estado e a sociedade civil no ciclo de concepção, implementação e avaliação das políticas públicas, com a finalidade de identificar estratégias que possam potencializar a eficácia dessas iniciativas. Para atingir essa meta, é imperativo investigar o papel do Estado na formulação, operacionalização e monitoramento das políticas públicas, examinando de que maneira a participação ativa da sociedade pode influenciar a qualidade, a abrangência e a efetividade das ações públicas.

Este estudo busca identificar os desafios e as oportunidades emergentes da interação entre o aparato estatal e a sociedade civil, analisando as limitações intrínsecas a essa dinâmica no contexto da governança pública. Serão, ainda, formuladas recomendações estratégicas para otimizar a colaboração entre o Estado e a sociedade civil, visando aprimorar a eficácia das políticas públicas e fortalecer a democracia participativa.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que integra pesquisa bibliográfica, que por sua vez, oferece uma base teórica por meio da revisão de livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo uma compreensão da atuação do Estado e da sociedade civil na concepção e implementação das políticas públicas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA OU RESULTADO E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica e a discussão dos resultados serão organizadas em subseções de acordo com os objetivos específicos do estudo.

3.1 O PAPEL DO ESTADO NA FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado detém a autoridade para conceber e implementar políticas públicas, além de assegurar os recursos necessários para sua execução. O governo tem a responsabilidade de identificar as necessidades da população, planejar ações que atendam a essas demandas e coordenar a implementação das políticas.

Conforme Dye (2017), o governo possui a capacidade única de coordenar ações em grande escala e alocar recursos de uma forma que nenhum outro ator social poderia realizar. No entanto, a ineficiência na gestão pública, a concentração de poder e a burocracia excessiva podem comprometer o êxito das políticas.

Segundo Pereira (2010), os obstáculos administrativos, incluindo a burocracia e a insuficiência de recursos, representam desafios recorrentes para a implementação eficiente das ações públicas, prejudicando os resultados esperados pela população.

Para que o Estado desempenhe seu papel de maneira eficaz, é crucial a adoção de boas práticas de governança, como transparência, responsabilidade e participação cidadã, como aponta Arretche (2017) políticas públicas bem-sucedidas exigem uma administração pública que não apenas implemente, mas também promova a transparência e envolva a sociedade nos processos decisórios.

3.2 A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A sociedade civil, por sua vez, deve ser reconhecida como um parceiro estratégico essencial na formulação e implementação de políticas públicas. Sua atuação pode se materializar por meio de diversas iniciativas, incluindo a integração em conselhos consultivos, a contribuição em audiências públicas, a mobilização por meio de manifestações e o engajamento em processos de consulta popular, fortalecendo assim a legitimidade e a eficácia das decisões governamentais.

Santos (2017) sustenta que a participação da sociedade civil nas políticas públicas transcende a dimensão da legitimidade, abrangendo também a eficácia, dado que o conhecimento local e as deman-

das específicas dos diferentes grupos sociais são elementos cruciais para um diagnóstico acurado das necessidades coletivas.

As ONGs e a sociedade civil são essenciais na criação e monitoramento de políticas públicas, assegurando que atendam às necessidades sociais e sejam eficazes.

Conforme destacam Guilhon e Melo (2021), o controle social é indispensável para assegurar que as políticas públicas alcancem seus objetivos e que o governo seja responsabilizado por eventuais deficiências na implementação.

3.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA COLABORAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

Embora a colaboração entre Estado e sociedade civil seja essencial para o sucesso das ações públicas, existem vários desafios a serem enfrentados. Silva (2018) destaca que a desigualdade de poder entre o Estado e a sociedade civil é um dos principais obstáculos a uma colaboração eficaz, uma vez que o governo detém o controle dos recursos financeiros e institucionais essenciais para a implementação das políticas públicas.

Costa (2015) sustenta que a falta de integração entre as instituições e os processos burocráticos frequentemente tornam as políticas públicas ineficazes, pois as soluções são fragmentadas e não atendem de forma ágil às necessidades da população.

3.4 RECOMENDAÇÕES PARA UMA COOPERAÇÃO MAIS EFICIENTE

A colaboração eficaz entre Estado e sociedade civil é um desafio, mas também uma oportunidade significativa para promover políticas públicas mais eficazes e inclusivas. Ao implementar soluções como a melhoria da comunicação, a descentralização, a simplificação burocrática, o fortalecimento da capacidade institucional e a participação cidadã, é possível enfrentar os obstáculos atuais e construir um ambiente mais colaborativo e produtivo para a execução das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado e a sociedade civil desempenham papéis interdependentes e complementares na criação e execução de políticas públicas. O Estado é responsável pela concepção e implementação das políticas, enquanto a sociedade civil exerce uma função crucial na fiscalização e no engajamento. A colaboração entre ambos é essencial para garantir que as políticas públicas atendam de maneira eficaz e equitativa às demandas da população.

A interação entre esses dois agentes não só fortalece a democracia e a participação social, mas também garante maior transparência e efetividade nas políticas. Para que essa colaboração seja bem-sucedida, é necessário superar desafios, como a desigualdade de poder e a rigidez burocrática do Estado, além de aproveitar as oportunidades trazidas pelas novas tecnologias para ampliar a participação popular. Dessa forma, o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e eficientes se aproxima cada vez mais da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. Descentralização e políticas públicas no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista de Sociologia e Política**, v. 35, n. 71, p. 105-122, 2017.

COSTA, S. T. **Participação social e controle das políticas públicas: desafios na construção de uma governança democrática**. Tese (Doutorado em Administração Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DYE, T. R. **Política pública: uma introdução à teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GUILHON, A. S.; MELO, G. M. **Gestão pública e a interação com a sociedade civil: desafios para a implementação de políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Editora Atlas, 2021.

PEREIRA, L. C. **Política pública: teoria, processos e práticas.** São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, R. F. da. **O papel da sociedade civil na implementação de políticas públicas no Brasil: uma análise das políticas de inclusão social.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Nivanira Ferreira da Costa¹

Resumo:

Este presente artigo tem como tema A tecnologia como ferramenta para a melhoria da educação na sociedade contemporânea, onde aborda a importância de utilizar no contexto escolar as ferramentas tecnológicas. Sabemos que vivemos em uma sociedade da era digital, onde a Tecnologia da Informação e Comunicação, traz um novo contexto na forma de se comunicar entre as pessoas. Esse trabalho tem como objetivo demonstrar a relevância do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula pelo professor. Além disso, tem como intuito fazeremos uma breve análise das mudanças e transformações que ocorreram com a evolução tecnológica na expansão entre o mundo cultural e o mundo tecnológico. Em se tratando da questão dos avanços tecnológicos, podemos constatar que tais avanços são necessários no processo de ensino e aprendizagem. As modernas tecnologias são recursos didáticos que tornam as aulas mais inovadoras, atrativas, peculiares, tornando-as eficazes no aprendizado dos alunos. Em relação a essa pesquisa tem como foco, uma metodologia baseada em uma investigação de viés bibliográfico, tendo como metodologia comparativa, que visa uma análise dos dados do presente com os do passado. Assim, a educação em uma sociedade contemporânea deve oportunizar aos alunos o direito à informação digital.

Palavras-Chave: Sociedade. Educação. Ferramenta tecnológica.

INTRODUÇÃO

As ferramentas tecnológicas são recursos didáticos que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, com o intuito de facilit

¹ Nivanira Ferreira da Costa, Licenciada em Normal Superior e História, pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, e em Letras - Língua e Literatura Inglesa, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - FASE. Mestra em Ciências da Educação, pela University of Orlando - UO. Doutoranda em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-moderna e Religiosidade, pela Florida University of Science and Theology - FUST.

tar o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia da informação e comunicação, traz um novo conceito sobre a educação escolar, no que se trata a questão dos avanços tecnológicos. Na sociedade onde a cultura digital, é utilizada pelas pessoas como forma de comunicação, surge como necessidade no ambiente escolar, a utilização dessas modernas tecnologias serem empregadas na prática pedagógica. Em relação a escolha do referido tema, foi devido as mudanças ocorridas na sociedade, referente as tecnologias digitais, como uma ferramenta que pode ser um auxílio para o professor no desenvolvimento de suas aulas. E ao abordarmos tal assunto, queríamos saber e identificar, como as ferramentas tecnológicas podem transformar a aprendizagem dos alunos. Em se tratando dos objetivos deste trabalho, o mesmo visa demonstrar a relevância do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, pelo professor e fazer uma análise das mudanças e transformações que ocorreram com a evolução tecnológica na expansão entre o mundo cultural e o mundo tecnológico. No que se refere aos fundamentos teóricos, buscamos alguns autores que nos embasassem a nossa investigação, tais como: Rodrigues (2016), Castells (1999), Kenski (2013), dentre outros.

Portanto, que a educação possa exercer a sua função atendendo as reais necessidades dos alunos, no quesito aprendizagem, que se torne um espaço democrático, acolhedor, inovador, que acompanhe as novas tecnologias e que faça uso nas salas de aulas. Agindo dessa forma, o professor de fato estará sendo mediador no processo de ensino e aprendizagem, em contrapartida os alunos terão um protagonismo em sua história.

DESENVOLVIMENTO

Em uma sociedade, onde os avanços tecnológicos são constantes, podemos observar que tais tecnologias são concebidas de uma normalidade pelas pessoas em gerais. O desejo do ter e do consumir gera uma corrida para adquirirem as novidades tecnológicas que são ofertadas através dos meios de comunicações e da era da informação, através da internet e de novas tecnologias. No entendimento de Kenski (2013, p.37-38):

Cada época, cada povo, cada pessoa constrói, pouco a pouco, a sua própria ótica temporal. Essa ótica é construída culturalmente e influenciada pelo tipo de atividade exercida e pelas tecnologias disponíveis e incorporadas na cultura. O desenvolvimento tecnológico atual favorece não apenas a personalização dos tempos, mas a fragmentação das temporalidades individuais em inúmeros caminhos. A mesma pessoa “vive” em múltiplas temporalidades profissionais, de acordo com as tarefas e as mediações com as quais ela lida, além de suas próprias agendas e ações vivenciais.

Como afirma Kenski, as pessoas são capazes de se adaptar de acordo com as realidades a qual então inseridas. Elas constroem o seu conhecimento influenciada pela cultura e também pela tecnologia. Ambas dão subsídios para uma aprendizagem que visa o desenvolvimento de habilidades, em relação a utilização das novas tecnologias. Assim, o ser humano cria condições necessárias para acompanhar as inovações e usá-las em seu próprio benefício. Conforme Silva (2010, p.25):

Podemos dizer que a história do homem sobre a Terra está estreitamente vinculada à criação e ao aperfeiçoamento de novos instrumentos de trabalho: desde o domínio do fogo, passando pelas oficinas líticas*, pela roda, pela fundição de metais até a formulação de medicamentos modernos ou a corrida espacial. Ao longo dessa história, a introdução de quaisquer desses meios, por mais rudimentares que tenham sido, alterou a trajetória humana e deu à sociedade, primitiva ou moderna, um grau de satisfação de necessidades mais intenso e cômodo, acumulando, como consequência, alterações ora significativas e de grande repercussão social – antibióticos, telefone celular, internet –, ora bem menos fortes mas não menos importantes – alimentos congelados, tecidos sintéticos –, provocando mudanças

mais profundas na própria qualidade de vida das pessoas.

É interessante perceber, que Silva relata que através da criação e ao aperfeiçoamento de novos instrumentos de trabalho, a humanidade teve uma evolução significativa, chegando na contemporaneidade com grandes avanços tecnológicos. No decorrer dessas inovações o homem buscou melhorias na sua ambiência e com isso, criou meios que transformaram e influenciaram a maneira de viver, de se comunicar e de se relacionar com as demais pessoas na sociedade. Nesse sentido, Bannell *et al* (2016, p.107-108), exemplifica que

Se isso for correto, essa integração pode ser modificada e aprofundada pelas tecnologias de informação e comunicação. Por exemplo, imagine que uma pessoa importante para você esteja em Nova York e você no Rio de Janeiro. A presença dela não é igual como se ela estivesse fisicamente na sua frente, mas pode ser sentida através de uma foto, por exemplo. Se você ligar para ela por telefone, essa presença será mais forte. E, se ligar por um programa de voz e imagem que lhe permita vê-la enquanto fala com ela, a presença será quase igual à de um encontro ao vivo. Nenhuma dessas experiências substitui as demais, mas todas configuram efeitos de presença e cada uma delas adquire conotações afetivo-cognitivas diferentes, na relação que você estabelece com a pessoa. Esse exemplo sugere que nossas habilidades de explorar e investigar incluem habilidades vinculadas com as TIC, porque estas oferecem diferentes possibilidades e meios para termos acesso ao mundo.

Através desse exemplo, podemos constatar que as ferramentas tecnológicas criadas pelo ser humano, realmente podem transformar e influenciar a nossa realidade. Essas tecnologias nos dão uma dimensão extraordinária da comunicação, pois o seu uso criam mecanismos de melhorias para as pessoas. As distâncias são reduzidas, o pagar um boleto se tornou algo rápido, as contas (energia/água), de casa já

podem serem pagas, ou seja, os instrumentos tecnológicos, trouxeram para a nossa sociedade uma sensação de um bel-prazer, através do acesso rápido com o advento da cultura digital.

Todavia, o desenvolvimento do conhecimento na cultura digital se encontra alterada pela ininterrupta e poderosa penetração social das novas tecnologias da informação e comunicação e nos introduz no advento de formas inovadoras de construirmos a aprendizagem e nos relacionarmos entre os humanos. A expansão das ferramentas digitais com seus recursos proporcionam possibilidades de conhecimento e ação, pois executam múltiplas e complexas funções sociais: calculadoras aritméticas; processadores de texto; gestores de informação; canais de comunicação; meios de expressão; experimentação simulada e interpretação; plataforma de relações e mobilizações grupais e coletivas. (EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: TECNOLOGIAS, 2019, p.15).

Entretanto, podemos mencionar que a evolução tecnológica trouxe mudanças e transformações na expansão entre o mundo cultural e o mundo tecnológico. Podemos averiguar tal realidade, se pensarmos na evolução industrial, que gerou inúmeras mudanças no cotidiano daquelas pessoas que viviam na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra. O modo de vida nesse período teve uma grande transformação, já que a revolução industrial, trouxe mudanças que alteraram a realidade daquela sociedade. De acordo com Cunha (2010, p.11):

Neste sentido, a revolução industrial pode ser considerada um marco significativo para esta ciência, uma vez que ela instaura novas formas de organizar a vida social. A introdução das máquinas na produção não apenas destruiu o artesão independente, que antes possuía somente um pequeno pedaço de terra cultivado nos seus momentos livres. Este foi submetido a uma severa disciplina, a novas formas de conduta diante das relações de trabalho, completamente diferentes das vividas anteriormente por eles (no auge da revolução industrial, os trabalhadores passam a cumprir uma jornada de até 16 horas de trabalho diário).

Diante desse cenário, as modernas tecnologias foram decisiva para que houvesse essa revolução industrial. As pessoas tiveram que se adaptarem a uma nova forma de trabalho, deixando a vida no campo e vindo para a cidade. Contudo, podemos observar que os avanços tecnológicos trazem para cada época, alterações na sociedade e com isso muda a forma de agir e perceber o mundo e as suas diversidades. Em meio a essa realidade a escola está imersa nesse contexto da Tecnologia da Informação e Comunicação. Conforme Silva (2010, p.22), afirma que

O nosso paradigma de aprendizagem remonta à Antiguidade e pode ser resumido assim: a escola* é o lugar onde se adquire conhecimento. Há algum tempo, com as facilidades das comunicações postais, o ensino passou a ser realizado por correspondência: era um novo paradigma de ensino e aprendizagem que se iniciava. Com as modernas tecnologias da comunicação, esse paradigma se confirma e, hoje, é parte integrante de todas as relações de ensino e aprendizagem, como a formação técnica e a atualização profissional.

Deste modo, a escola é um espaço onde o conhecimento deve ser adquirido. Além disso, é no ambiente educacional que também é fomentado ao exercício da cidadania. Como a escola é uma instituição de ensino tem como função a socialização dos alunos, a promoção a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento de competências, a formação do cidadão, dentre outros. E para que tais objetivos sejam alcançados se faz necessário a escola rever a sua metodologia utilizada no processo de ensino aprendizagem, pois sabemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, são ferramentas que podem auxiliar o professor em sala de aula. Na concepção de Silveira *et al* (2010, p.15),

Contudo, unir em um mesmo contexto cidadania e redes digitais mostra a importância que tem o entorno das TIC (tecnologias de informação e comunicação) para redefinir, a partir de uma perspectiva multidisciplinar,

alguns dos conceitos básicos da filosofia política. Essas redes não se limitam a ser um instrumento de controle social, nem tampouco uma ferramenta que aumenta a eficácia das formas de comunicação que têm caracterizado a Sociedade Industrial. De fato, as redes digitais são o campo de batalha onde se travam algumas das lutas mais significativas pelos direitos humanos.

Na explicação de Silveira et al, a cidadania e redes digitais são tidas como algo importante no mesmo contexto, principalmente no que tange as Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesse caso as TIC's, deve ser utilizada de forma responsável, principalmente no processo de ensino aprendizagem, no ambiente escolar. Deve ser empregada como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo do aluno, do contrário será um instrumento de controle social, como menciona o autor acima citado. Diante dessa realidade, as redes digitais são um meio pelo qual o educador, pode fazer sua utilização na promoção de uma prática educativa inovadora, onde o aluno deverá ser o protagonista de sua história. Segundo Moran; Masetto e Behrens (2013, p.31):

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – a exemplo do Moodle e semelhantes -, que permitem que tenhamos certo controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de curso.

Sabemos que a tecnologia é uma ferramenta que traz uma nova forma de pensar a educação, principalmente com toda a gama de avanços tecnológicos que a mesma fornece. Entretanto, nos am-

bientes escolares nos deparamos com uma realidade que não condiz e nem consegue acompanhar tais recursos tecnológicos. Nesse contexto, os professores que atuam na educação fundamental I e II, ainda demonstram um certo desconforto na aplicabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação. Como nos afirma Silva *et al* (2014, p.62), enfatiza que

O uso das TIC na educação é demasiado recente e, mesmo entre quem está concluindo o ensino médio, hoje ainda há predomínio de atividades de leitura e escrita no suporte do papel. A introdução de novas práticas na Universidade necessita de estudos que acompanhem o movimento de transição e a apropriação do novo suporte, respaldando os docentes do Ensino Superior a pensarem sobre seus planejamentos de forma a contribuir com o desenvolvimento dos letramentos dos alunos. Esses estudos precisam contemplar os currículos e as formas como são ofertadas as disciplinas específicas sobre as TIC.

Diante dessa realidade, os professores tem que aprender a manusear as ferramentas tecnológicas, para utilizá-las em suas aulas. Mas para fazer uso dessas tecnologias há uma necessidade de uma formação continuada, que darão a princípio subsídios para uma prática pedagógica condizente com as reais necessidades dos alunos. Sabemos que vivemos em uma sociedade em que a comunicação é rápida e dinâmica, causando mudanças e transformações significativas no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Juliano *et al* (2018, p.151), menciona que

Vive-se a era em que quase tudo é feito de forma rápida e dinâmica e, muitas vezes, as relações pessoais são trocadas pelas mídias digitais. Dessa forma as relações se alteram, pois não é preciso ter contato pessoal para sanar dúvidas ou responder indagações, uma vez que o acesso a informação independe do espaço físico e é atemporal. Torna-se possível saber sobre qualquer assunto a qualquer mo-

mento, basta ter acesso a um dispositivo conectado à *internet*. Porém, muitos professores parecem estar aquém dessa realidade social e um dos fatores e formação inicial e continuada deficitária relacionada a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o que torna a sala de aula um espaço menos atrativo e distante da realidade social dos alunos, afetando a relação professor-estudante.

Nesse contexto, o mesmo autor Juliano *et al* (2018), enfatiza que os professores que na maioria das vezes não demonstram interesse em usar as tecnologias em sala de aula, na verdade não se sentem preparados. Em contrapartida, os alunos que já nasceram em uma sociedade totalmente tecnológica e utiliza tais recursos desde a sua tenra idade, são aptos a manuseá-la com mais facilidade. Estes fatores podem contribuir com um ambiente conflituoso, podendo gerar mal-estar nos professores, pois estão na mesma sala duas gerações: a dos professores, que em sua maioria, tiveram as tecnologias digitais inseridas no seu cotidiano ao longo do tempo e dos estudantes, que nasceram com as tecnologias digitais envolvidas em suas vidas.

Podemos constatar, que o novo e o desconhecido deve ser concebido como uma oportunidade de se reinventar, de buscar compreender e aprender, através dos desafios que a vida propuser ou a profissão exigir. Isto acontece no ambiente escolar, onde os professores são constantemente fomentados as mudanças, quer seja na área pedagógica, quer seja, se adaptar com as novas tecnologias, que são utilizadas na sociedade e consequentemente são recursos didáticos. Podemos perceber essas mudanças ao longa da historicidade humana, a cada invento houve uma necessidade de adaptação. Um exemplo bem significativo, foi invenção da lâmpada elétrica, que trouxe uma nova realidade para aquela população que vivia na iluminação a gás ou a velas, no nosso caso usávamos a “lamparina”. Diante dessa realidade, Contin e Pinto (2016, p.15), ressalta que

Já sabemos que a tecnologia facilita a vida das pessoas. A lâmpada elétrica, por exemplo, é um dos objetos que fez parte da nossa reflexão inicial e que mudou, e muito, a realidade da sociedade no século XVIII. Thomas Edison,

o inventor da primeira versão deste objeto que ilumina nossas noites, apresentou sua invenção em 31 de dezembro de 1789. Imagine a sociedade daquela época, que estava acostumada com a iluminação a gás ou velas e enfrentava problemas com essas fontes de energia, assistir a uma lâmpada que iluminava sem precisar de nada além de energia elétrica.

Através desse exemplo da invenção da lâmpada, queremos chamar a atenção dos profissionais da educação, que mesmo sentindo dificuldade é possível nos reinventarmos nas nossas práticas educacionais. Precisamos nos conscientizar que as tecnologias, é uma realidade presente em nosso cotidiano e não precisamos temê-la, mas sim usufruir de forma responsável, tornando as salas de aula um lugar inovador e condizente com a realidade dos educandos. Nesse sentido, o profissional que atua na educação básica precisa se ressignificar quando na compreensão e utilização dessa ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. É notório que o conhecimento e o domínio do saber são de responsabilidade do professor, entretanto, a tecnologia poderá ser uma ferramenta didática quando na transposição didática desse saber. Através da técnica, o conhecimento poderá melhor se adequar ao perfil dos nossos alunos na contemporaneidade (sociedade marcada pelos avanços técnicos). Ainda, pelo processo da reflexão o professor deverá pensar sobre sua postura diante de tal tecnologia por meio da autoavaliação de seu trabalho, buscando sempre o resultado final de sua aula, levando em conta o retorno por parte dos alunos em aceitar, entender e compreender essa nova forma metodológica da educação. (EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 2019, p.23).

Agindo assim, o professor e aluno estarão caminhando lado a lado numa aprendizagem significativa, pois deverá haver um reciprocidade entre ambas as partes. Contudo, ressaltamos a importância dos meios tecnológicos, como um instrumento auxiliador, no processo da aprendizagem. Dessa forma, devemos ser conscientes que somos sujeitos participativos e atuantes, pois podemos transformar o mundo através das nossas ações, principalmente no que tange o contexto educacional. De acordo com Freire (1981, p.53), relembra que

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no* mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

Contudo, a responsabilidade do professor em assumir e utilizar as novas tecnologias, vem sendo discutida no cenário educacional. Cada vez mais, se faz necessário que a sua prática pedagógica seja direcionada a uma prática inovadora, que os recursos tecnológicos sejam usados de forma adequada no ambiente escolar. Desta forma, teremos uma educação de qualidade, que busque nos aparatos tecnológicos um diferencial na aprendizagem dos alunos. Como sabemos, não podemos no âmbito escolar ficar a alheio aos avanços tecnológicos, pelo contrário temos que conhecê-los e usá-los, somente assim estaremos inovando as práticas pedagógicas. Segundo Silva *et al* (2014, p.81), afirma que

As novas tecnologias, em especial o computador, têm se instalado de forma rápida na sociedade atual e o sistema educacional também tem se valido destas tecnologias, tanto nos

setores administrativos quanto pedagógicos. Em um cenário em que a informática está presente na maioria das escolas públicas brasileiras, surgem como consequência, cobranças cada vez maiores sobre o professor quanto ao domínio e uso desta nova tecnologia em sua prática pedagógica. Tal realidade suscita mudanças de paradigmas no setor educacional brasileiro, pois com a chegada do computador e da internet aos lares e escolas brasileiras, popularizou-se o acesso à informação e este contexto leva o professor à necessidade de assumir uma nova postura, pois não caberá a ele somente exercer o papel de transmissor da informação, mas sim, de ser um mediador das relações do aluno com o mundo, auxiliando-o a tornar-se sujeito na construção de seu conhecimento.

Através do advento da internet, a sociedade vem se modificando na dimensão da informação e comunicação, que trazem uma nova postura em se tratando do professor que tem uma nova função de se afirmar como mediador da aprendizagem escolar. Em contrapartida, os alunos devem estarem propensos para querer aprender e utilizar os conhecimentos prévios da era digital em prol de seu aprendizado. Assim, a partir de toda esta discussão, o uso de novas tecnologias em sala de aula ganha uma nova dimensão. Um recurso tecnológico como o projetor de imagens, as lousas digitais ou mesmo um computador. A forma como essas tecnologias são apropriadas pelos professores é uma discussão fundamental. De nada adianta apresentar textos, imagens, sons e vídeos, ou utilizar softwares educativos se a proposta continua a ser a de construir um aluno que seja um mero banco de informações, e não um construtor do conhecimento. (Contín; Pinto, 2016, p.41).

Como podemos perceber, o uso de novas tecnologias no ambiente escolar, suscita no processo educacional uma inovação, que permitirá aos educandos uma melhor compreensão do que está sendo ensinado. A participação do aluno nesse contexto deve partir do pressuposto que ele é o protagonista de sua aprendizagem, sendo participante assíduo e um colaborador e construtor de conhecimento. A

evolução tecnológica trouxe para a atual sociedade novos desafios de saber lidar de forma consciente a utilização das plataformas sociais, pois nesse percurso sofremos uma mudança brusca de migrar da vida social para as redes sociais. Além disso, na dimensão educacional, tais evoluções tecnológicas, acarretaram um grande impacto nas metodologias empregadas em sala de aula. Conforme Rodrigues (2016, p.17), diz que

Muitos estudiosos relatam que a evolução da tecnologia em informação e comunicação se deve à libertação social das minorias na sociedade. Na atualidade, qualquer pessoa pode publicar ou divulgar a sua opinião sobre determinado assunto e, em questão de segundos, ganhar milhares de seguidores. Apesar dessa e de outras inúmeras vantagens, muitos conservadores discutem as tendências negativas advindas dessa evolução tecnológica, como a migração da vida social para as redes sociais. [...]. As metodologias de ensino sofreram um grande impacto e evolução com o desenvolvimento tecnológico. Hoje, temos cursos na modalidade EaD e cursos presenciais fazendo uso constante de recursos e serviços on-line, para o compartilhamento de informações, assim como para a integração entre aluno e professor.

Em uma sociedade dotada de inúmeras ferramentas tecnológicas, onde a educação passa por adaptação, em se tratando dos recursos que a tecnologia vem disponibilizando através da era digital. Para Castells (1999), devido a sua penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana, a revolução da tecnologia da informação será meu ponto inicial para analisar a complexibilidade da nova economia, sociedade e cultura em formação. Essa opção metodológica não sugere que novas formas e processos sociais surgem em consequência de transformação tecnológica. É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, ino-

vação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

As atividades humanas desde os seus primórdios, vem buscando uma melhor adaptação a uma ambiência repletos de desafios e perigos. Para a sobrevivência individual ou do seu grupo, o ser humano teve que no decorrer da história criar alternativas ou inventar ferramentas que pudessem servir para a sua defesa. Essas ferramentas criadas são conhecidas na atualidade como tecnológicas, pois foi um grande avanço para a sua época. Entretanto, além da criação das ferramentas tecnológicas, o ser humano teve a necessidade de se comunicar, surgindo assim a tecnologia da comunicação. Como nos relata Rodrigues (2016, p.15)

A comunicação é uma das principais necessidades do ser humano desde o surgimento da humanidade. No decorrer da história, existem relatos da evolução da comunicação, na troca de informação, no registro de fatos, na apresentação de ideias e emoções. A partir desses fatores, as tecnologias de comunicação e de meios de transmissão de informação evoluíram, passando das escrituras nas cavernas até os meios digitais, hoje utilizados em larga escala pela humanidade.

Relembrando a historicidade da humanidade, podemos nos ater que no mundo contemporâneo as modernas tecnologias vem propiciando as pessoas um legado extraordinário, através dos avanços tecnológicos. A Tecnologia de Informação e Comunicação é um claro exemplo dessa evolução tecnológica na sociedade. Para Yonezawa et al (2013), o avanço da microeletrônica possibilitou a construção de circuitos digitais menores, mais baratos e mais rápidos. Com isso, foi possível o desenvolvimento dos computadores pessoais e o surgimento de toda uma nova indústria, a indústria da Tecnologia da Informação (TI). No Brasil, o termo é também denominado TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação). O computador como máquina de propósito geral uniu o *software* (programa) e o *hardware* (máquina). Essa

união abriu novos caminhos para uso, armazenamento e transmissão da informação e, consequentemente, para o surgimento de novas aplicações do computador.

Nessa conjuntura, podemos ressaltar que o avanço da microeletrônica se tornou possível a fabricação de computadores pessoais. Também teve o surgimento da indústria da Tecnologia da Informação e Comunicação, que possibilitou aos usuários de internet o acesso à informação. Vale mencionar que diante dessa realidade, a inclusão digital, é um direito que todo o cidadão no exercício pleno de sua cidadania, em sua sociedade democrática. Nesse ponto, a escola como uma instituição de ensino deve possibilitar aos alunos o direito a inclusão digital, trabalhando com metodologias inovadoras, onde as ferramentas tecnológicas sejam presentes nas aulas, melhorando assim a educação. Na concepção de Silveira *et al* (2010, p.187)

Uma política pública de inclusão social só pode ser entendida a partir de uma análise do processo cumulativo de exclusão que se agrava com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Em primeiro lugar, porque aumenta a exclusão no campo dos direitos básicos, o da informação. A compreensão de que o processo de inclusão digital faz parte de uma construção da cidadania nos coloca no campo do direito à informação, ao conhecimento e à comunicação. O acesso à informação é um direito fundamental de qualquer sociedade democrática baseada no pluralismo, na tolerância, na justiça e no respeito mútuo. Sem informação não temos conhecimento dos nossos direitos e não temos como assegurá-los. Ao falarmos de inclusão digital estamos nos referindo a uma nova cultura de direito, não apenas o direito genérico à internet, mas ao acesso à informação enquanto um bem público.

E por fim, que a educação possa exercer a sua função atendendo as reais necessidades dos alunos, no quesito aprendizagem, que se torne um espaço democrático, acolhedor, inovador, que acompanhe as novas tecnologias e que faça uso nas salas de aulas. Que a escola tenha

consciência que o processo de ensino e aprendizagem é uma oportunidade de ofertar aos alunos uma metodologia inovadora, através das ferramentas digitais. Somando a isso, Moram; Masetto e Behrens (2013), ressalta que os docentes possam utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades. Agindo dessa forma, o professor de fato estará sendo mediador no processo de ensino e aprendizagem, em contrapartida os alunos terão um protagonismo em sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem passando por grandes transformações no que tange os avanços tecnológicos que vem surgindo através das modernas tecnologias. A cultura digital trouxe para a sociedade contemporânea um legado de valores, conhecimentos, práticas e comportamentos, relacionados às tecnologias digitais.

Diante dessa realidade, a temática em questão foi A tecnologia como ferramenta para a melhoria da educação na sociedade contemporânea, visando demonstrar a relevância do uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que no contexto escolar, os alunos demonstram na maioria das vezes falta de interesse durante a explanação do professor. Esse desinteresse consequentemente causa prejuízos para a educação, através do fracasso escolar.

Em um mundo repleto de recursos tecnológicos, o educador deverá utilizar tais ferramentas com o intuito de despertar a atenção do educando para o seu aprendizado, tornando assim sujeitos nesse processo educativo. Na sociedade atual, onde as Tecnologias de Informações e Comunicação, são utilizadas como ferramentas didáticas, cabe ao educador assumir uma nova postura, no que concerne à prática pedagógica.

No entanto, a função da escola é trabalhar no ambiente educacional com essas novas tecnologias digitais, fazendo com que as

salas de aulas, sejam atrativas, inovadoras e receptivas aos alunos. Agindo assim, teremos uma educação de qualidade, onde o processo educativo permiti que o educando se torne sujeito e protagonista de sua história.

Nesta concepção, almejamos de fato que o sistema educacional possa rever as suas metodologias de ensino, que consiga juntamente com o corpo docente e discente, ofertar uma aprendizagem significativa, de acordo com a realidade onde os alunos estão inseridos.

E por fim, que a educação possa causar mudanças significativas no modo de ensinar e no modo de aprender, que busque através das tecnologias estratégias de ensino adequada ao aluno. Que as tecnologias sejam uma ferramenta benéfica na construção de uma educação pautada no desenvolvimento cognitivo do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNELL, Ralph Ings; [*et al*]. **Educação no século XXI**: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Atualização para a 6ª edição: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONTIN, Ailton Alex; PINTO, Rosângela de Oliveira. **Educação e tecnologias**. Londrina :Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Educação no Século XXI: Tecnologias. volume 31. Belo Horizonte: Editora: Poisson, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

JULIANO, Andréa Nóbrega; [et al]. **Educação e tecnologias na contemporaneidade**. (Coloção Ecologia Digital, v. 4). Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Ver. E atual. Campinas: São Paulo: Papirus, 2013.

RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; [et al]. **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: Discursos, práticas, análises e desafios**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

SILVA, Golias. **Sociologia organizacional**. Florianópolis: UFSC, 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; [et al]. **Cidadania e redes digitais = Citizenship and digital networks**. 1a ed. São Paulo Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá, 2010.

YONEZAWA, Wilson Massashiro; BARROS, Daniela Melaré Vieira. (orgs). **Ead, tecnologias e TIC**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Silvio Roberto da Silva Fernandes¹

Resumo:

O ensino de História no Brasil pode transformar a sociedade ao promover diversidade e representatividade nos conteúdos didáticos, sendo essencial para construir uma identidade cultural inclusiva e uma sociedade mais justa. Este estudo analisa a importância da História na formação da consciência crítica e cidadã dos alunos do Ensino Fundamental II, utilizando uma abordagem bibliográfica baseada em obras acadêmicas recentes. A pesquisa enfatiza metodologias ativas, como o uso de fontes históricas e a valorização das memórias locais, destacando a necessidade de incluir perspectivas afro-brasileiras e indígenas. Os resultados apontam que a adoção de abordagens pluralistas no ensino de História fortalece a identidade cultural e fomenta uma educação mais inclusiva, preparando cidadãos críticos e conscientes para uma sociedade democrática. Conclui-se que o ensino de História no Ensino Fundamental II é uma ferramenta crucial para a formação da consciência crítica e cidadã. A contextualização de eventos históricos permite aos alunos compreenderem as conexões entre passado e presente, reforçando o senso de pertencimento. As metodologias ativas, como o uso de fontes primárias e tecnologias digitais, promovem maior engajamento e autonomia no aprendizado. Além disso, a inclusão de narrativas afro-brasileiras, indígenas e a valorização da educação patrimonial fortalecem a identidade cultural e combatem estereótipos. O ensino de História, assim, contribui para uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Palavras-chave: Identidade cultural, Ensino de História, Diversidade, Representatividade.

¹ Mestre em Ciências de La Educación, professor e gestor vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Manaquiri (AM), e-mail: prof_silvioroberto@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel central na formação da consciência crítica e cidadã dos alunos, especialmente no contexto do Ensino Fundamental II. No Brasil, essa disciplina é fundamental para a construção de uma identidade cultural inclusiva, uma vez que permite a análise crítica das múltiplas narrativas que compõem a história nacional (CAVALCANTI *et al.*, 2021). Muitas práticas de ensino permanecem centradas na memorização de fatos e datas, desconectadas das vivências e realidades dos estudantes (MOREIRA, 2022).

A problemática que norteia este estudo é a seguinte: como o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã? A questão reflete o desafio enfrentado pelos professores de História em promover uma conexão significativa entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida pelos estudantes.

O objetivo geral deste estudo é investigar como os conteúdos históricos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental II. Os objetivos específicos incluem: analisar metodologias de ensino que promovam a aprendizagem significativa da História e caracterizar sobre a relação entre eventos históricos e a formação da identidade cultural dos alunos.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e qualitativo, com fins exploratórios. Foram analisadas obras acadêmicas recentes, publicadas em bases reconhecidas como Scielo, Pubmed e BVS.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, METODOLOGIAS E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A contextualização de eventos históricos desempenha papel crucial na formação da consciência crítica, ao conectar passado e presente. Segundo Zavala *et al.* (2024), os estudantes se tornam participantes ativos da História, associando eventos às suas vivências. Esse ensino significativo desperta senso de pertencimento e análise crítica dos acontecimentos. Pereira e Monteiro (2021) destacam que integrar fontes históricas à realidade estudantil possibilita uma visão mais pro-

funda dos processos históricos, onde diferentes narrativas coexistem. Essa análise crítica promove cidadãos engajados e conscientes de seus direitos.

A inclusão de histórias locais é relevante para fortalecer a consciência crítica. Moreira (2023) destaca que a ausência de conteúdos regionais nos livros didáticos prejudica essa visão. O ensino da História local valoriza comunidades e promove diversidade cultural, ampliando o entendimento do aluno sobre seu papel na sociedade.

As metodologias ativas são fundamentais para uma aprendizagem significativa. De Souza (2022) destaca que essas práticas rompem com a transmissão passiva de conhecimento, promovendo a participação ativa dos alunos. Exemplos incluem a análise de fontes primárias, debates e projetos interdisciplinares. Da Silva *et al.* (2021) e Moreira (2022), ressaltam que essas metodologias estimulam o pensamento crítico, permitindo que os alunos questionem estruturas de poder e narrativas dominantes, estabelecendo conexões entre passado e questões atuais. A tecnologia também desempenha papel central. Zavala *et al.* (2024) resalta que recursos como jogos educativos tornam a aprendizagem mais dinâmica. Ferramentas digitais permitem uma construção de conhecimento autônoma e colaborativa, ampliando o engajamento dos alunos.

De Souza (2022) destaca desafios como a falta de formação continuada para os professores, mas programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID ajudam na capacitação, renovando práticas pedagógicas no ensino de História. A construção da identidade cultural é um dos pilares do ensino de História. Para Cavalcante *et al* (2021), a inclusão de narrativas afro-brasileiras e indígenas é essencial para uma educação inclusiva e antirracista e que a diversidade cultural ajuda a desconstruir preconceitos e fortalecer identidades plurais.

A educação patrimonial conecta estudantes às suas raízes culturais por meio do estudo do patrimônio histórico local, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura. Moreira (2022) alerta que a representação da Amazônia nos livros didáticos é frequentemente estereotipada, reforçando a necessidade de conteúdos que valorizem suas especificidades culturais. Zavala *et al.* (2024) defende uma abordagem crítica e descolonizadora, desconstruindo narrativas

eurocêntricas e promovendo uma História mais ampla e inclusiva, essencial para construir uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a contextualização histórica é fundamental para que os alunos compreendam processos históricos complexos e suas implicações no presente, desenvolvendo uma visão crítica sobre temas como desigualdades, racismo e direitos humanos. A inclusão de conteúdos locais reforça o senso de pertencimento e incentiva uma leitura crítica da realidade.

As metodologias ativas, como o uso de fontes primárias, estudos de caso e debates são elementos-chave para tornar o ensino de História dinâmico e relevante, estimulando o pensamento crítico e promovendo a autonomia dos estudantes. Conclui-se que, ao valorizar a contextualização crítica, a diversidade cultural e práticas pedagógicas inovadoras, o ensino de História desempenha um papel transformador na formação de cidadãos engajados, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 8, n. 16, p. 187-202, 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/189847>. Acesso em 01 dez. 2024.

DA SILVA, Ana Lúcia. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira**: Estudos Culturais e sambas-enredo. Curitiba: Editora Appris, 2021.

DE SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins. **Ensino de história e diferença cultural**: o/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2022.

MOREIRA, Diego. **História:** conteúdos e metodologias de ensino. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Lf Editorial, 2023.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Ed.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas:** raça e mercado de trabalho. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2021.

ZAVALA, Ana *et al.* **Aulas de História em foco:** ensinar, pesquisar e analisar. Salvador: EDUFBA, 2024.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESENVOLVIMENTO DE NOVAS HABILIDADES NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Eveline Ernica Borges Yamassaki

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento através do ensino visa a trabalhar construção do conhecimento e do sujeito através de práticas educacionais ativas. Baseando nesse pressuposto, podemos considerar o crescente avanço das tecnologias de informação e comunicação que se modifica consideravelmente os processos comunicacionais em todos os setores da sociedade, e, quando inseridos no âmbito educacional, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem de modo a atender as reais necessidades dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades (Silva; Barbosa, 2016).

As tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos alunos, e transformar o uso da tecnologia como ponte facilitadora da aprendizagem tem gerado um resultado significativo quando inserida no ambiente educacional. Silva e Barbosa, (2016) destaca que o espaço digital são muito mais do que meras ferramentas: modificam os ambientes culturais e educativos, criam modos de comunicação e gerando novas habilidades, no qual reformulam os papéis que as pessoas desempenham habitualmente. Compreender a importância da tecnologia associada a práticas pedagógica, possibilita a expansão de conhecimento e desenvolvimento de novas habilidades.

OBJETIVOS

Identificar aspectos relacionados ao uso da tecnologia como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Nesse estudo foi realizada revisão integrativa de literatura dos artigos científicos e livros, no qual foi consultado a seguinte base de dados bibliográficas, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a busca utilizou-se os seguintes descritores: “tecnologia”, “ensino e aprendizagem” e “tecnologia e processos de aprendizagem”, e as traduções para o inglês dos descritores “technology”, “teaching and learning” and “technology and learning processes”. Foi utilizado nas buscas o operador booleano “and” para combinar os descritores e rastrear de forma efetiva os artigos relacionados. Os artigos selecionados foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, sendo eles período de publicação (2013 a 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tecnologias estão revolucionando o campo da educação especialmente quando ao pensamento em práticas pedagógicas ativas e o desenvolvimento de aprendizagem. O uso da tecnologia como instrumento de ampliação no processo ensino-aprendizagem se dá na prática relacionada com a maneira que tais recursos são utilizados.

Com isso, a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de novas habilidades e ampliação de conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que o professor é um pilar essencial no processo de aprendizagem, visto que a prática educacional ativa se dá através de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando (Koch, 2013).

A inclusão da tecnologia como recurso educacional no ambiente educacional proporciona ao educando um maior interesse no processo de aprendizagem continuada. A utilização dos recursos postos à disposição pela tecnologia em favor de proporcionar aprendizagem, pois a tecnologia pode auxiliar como uma ferramenta de apoio, no qual proporciona um estímulo significativo nos alunos proporcionando uma absorção de conteúdo e melhorando o desempenho escolar através de pesquisas, jogos e atividades monitoradas e desenvolvidas pelos professores (Koch, 2013; Silva; Barbosa, 2016; Costa; Duquevitz; Pedroza, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia pedagógica com a utilização da tecnologia proporciona novos modelos de construção de conhecimentos, estimulando processos de ação-reflexão-ação (Garcia; Oliveira; Plantier, 2019). Compreender a importância na tecnologia como um recurso facilitador no processo de aprendizagem é fundamental no ambiente escolar, visto que essa prática proporciona o desenvolvimento de novas habilidades em meio as disciplinas. Evidências demonstram o uso das tecnologias tem desempenhado um papel importante no desempenho acadêmicos resultando em uma visão instrumental da tecnologia atrelada a educação (Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015). Diante disso, vale ressaltar a importância da tecnologia no ambiente educacional como recurso de apoio ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Silva, R. L., & Barbosa, A. R. (2016). Ensino de ciências e tecnologias digitais: desafios e potencialidades. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação** (ISSN 2526-8082).

Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. (2015). Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 19(3), 603-610.

Garcia, M. B. D. O., Oliveira, M. M. D., & Plantier, A. P. (2019). Interatividade e mediação na prática de metodologia ativa: o uso da instrução por colegas e da tecnologia na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 43, 87-96.

Koch, M. Z. (2013). **As tecnologias no cotidiano escolar**: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E ECO-CIDADANIA

Dionísio Felipe Hatzenberger¹

Resumo:

O presente artigo analisa os fundamentos e princípios da educação para os direitos humanos, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), na Convenção Interamericana de Direitos Humanos e em outros documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Além disso, aborda o conceito de eco-cidadania, explorando suas inter-relações com os direitos humanos e os desafios de sua implementação no contexto educacional. A pesquisa investiga como a eco-cidadania pode ser incorporada às práticas pedagógicas, destacando temas essenciais para a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade ambiental e social. Por fim, o artigo apresenta propostas de conteúdos e abordagens que as escolas podem adotar para promover uma educação integral, comprometida com a sustentabilidade e a cidadania global.

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de intolerância, violência e ignorância histórica é importante retomar, em toda sociedade, o que são e porque existem os Direitos Humanos. Para essa significação atingir seus objetivos é necessário um processo comunicativo qualificado. Se por um lado a academia tem limitações no que se refere a capacidade de se comunicar com as massas, por outro lado os espaços educacionais o fazem com maestria e leveza.

Dessa forma, torna-se estratégico que os educadores e os sistemas de ensino venham aderir a uma educação para os Direitos Humanos, que refuta inverdades do senso comum e oportuniza mais do que conhecimento, também a sensibilização do humano quanto ao humano. Este estudo visa a fornecer subsídios aos educadores, gestores e pesquisadores quanto aos caminhos possíveis para a efetivação da educação para os direitos humanos e a eco-cidadania em ambiente escolar.

¹ Doutorando em Educação, desenvolvimento humano e religiosidade (FUST), Mestre em Educação (UERGS), Graduado em História e Especialista em Filosofia.

2. A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

O texto do preâmbulo da DUDH anuncia que os direitos propostos...

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva [...] (UNIC, 2009, p. 3).

Portanto, a efetivação dos Direitos Humanos, desde sua proposição inicial, está conectada ao esforço individual e coletivo por meio “do ensino e da educação”. É a educação o meio pelo qual os seres humanos podem ser sensibilizados, humanizados e despertados a repensar a forma de ver o mundo, desnaturalizando o olhar que está tão acostumado e naturalizado com a violência e a exclusão.

Em 1978, o Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos, realizado em Viena, propôs metas para a educação nesse campo:

1) estimular as atitudes de tolerância, respeito e solidariedade inerentes aos direitos humanos;
2) prover, nos planos nacional e internacional, o conhecimento dos direitos humanos e das instituições criadas para a sua implementação;
3) aumentar a consciência dos indivíduos acerca das fórmulas e dos métodos pelos quais os direitos humanos podem converter-se em realidade social e política nos cenários interno e externo.

O mesmo Congresso de Viena também declarou ser necessário oferecer o ensino interdisciplinar dos direitos humanos, conectando e integrando o seu conteúdo aos currículos dos diversos cursos e disciplinas.

Em 1987 ocorreu em Malta o Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos, a Informação e a Documentação, que propôs:

(...) o desenvolvimento de programas de educação em direitos humanos tanto no arcabouço do sistema formal de educação quanto no daquele não formal, considerando-se devidamente os seguintes aspectos: a idade do educando, seu nível de escolaridade e sua orientação profissional; os instrumentos internacionais de direitos humanos mais importantes; os sistemas nacionais e regionais de proteção desses direitos; e a experiência de países diferentes na solução dos problemas socioeconômicos, políticos, legais, etc., para assegurar o exercício dos direitos humanos e das liberdades tradicionais. (ONU, 1987).

Em 1993 novamente a ONU debateu a educação em direitos humanos no Congresso Internacional sobre a Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, em Montreal. Neste evento se estabeleceu uma relação entre direitos humanos e democracia. O congresso propôs uma lista de agentes sociais que podem potencializar a educação em direitos humanos:

Indivíduos, famílias, grupos e comunidades, educadores, instituições de ensino e suas diretorias, estudantes, jovens, mídia, empregadores e sindicatos, movimentos populares, partidos políticos, parlamentares, funcionários públicos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, organizações intergovernamentais e multilaterais, a Organização das Nações Unidas, particularmente seu Centro de Direitos Humanos, as agências

especializadas do sistema da ONU, sobretudo a UNESCO, e os Estados. (ONU, 1993).

O Brasil, que aderiu aos preceitos da DUDH, garante em sua Carta Magna Direitos Fundamentais alinhados a esses princípios. Além disso, o Estado propõe políticas públicas para a difusão de tais direitos por meio da educação.

2.1 A proposta da Unesco para desenvolver a educação em Direitos Humanos na prática

Vitit Muntarbhorn (SYMONIDES, 2003, p. 367), em uma publicação oficial da ONU, escreveu um artigo com análise e propostas para a implementação da educação em direitos humanos, apontando que essa deve contemplar uma agenda com 18 pontos/objetivos.

Os objetivos da educação em direitos humanos incluem medidas para capacitar professores e estimular a incorporação mais explícita e abrangente dos direitos humanos nos currículos educacionais, enfatizando sua indivisibilidade e conexão com paz, desenvolvimento e democracia. Também visamos promover metodologias ativas e diversificadas, como aprendizado pela ação e participação comunitária, além de destacar a importância de abordar as necessidades dos grupos vulneráveis, garantir a proteção aos educadores e monitorar os programas para melhorar seu impacto. A educação em direitos humanos deve ser descentralizada, acessível e adaptada às realidades locais, priorizando tanto a conscientização quanto a aplicação da prática dos princípios.

Outro foco essencial é ampliar o treinamento de líderes das elites políticas, sociais e econômicas, como militares, policiais e parlamentares, e intensificar ações em regiões de conflito. O uso eficaz dos meios de comunicação de massa e de intercâmbio cultural, especialmente entre jovens, é incentivado para fortalecer o entendimento internacional. Além disso, a sustentabilidade financeira deve ser garantida por meio de parcerias com o setor empresarial e geração de renda. Há ênfase na democratização da educação, no engajamento popular, particularmente das mulheres, e na ampliação de colaborações institucionais, utilizando ferramentas modernas de telecomunicações. Obviamente essa proposta foi desenvolvida antes do surgimento das

Redes Sociais, mas pode-se inferir que estas estejam contempladas neste item.

2.2 O Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos

As estratégias para essa política estão descritas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007). Na introdução desse documento, justifica-se o mesmo por meio da apresentação do cenário contemporâneo, no qual tais direitos ainda são negados e desrespeitados em muitos momentos e lugares:

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 19).

Apesar da DUDH já estar consolidada no meio jurídico das nações do ocidente há mais de setenta anos, ainda há racismo, discriminações, violências, injustiças, desigualdades e ataques ao direito à vida e liberdade nos dias atuais:

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao

trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 21).

Além da negação desses direitos humanos na prática social, de forma velada, ainda surge nos dias atuais, discursos de ataque aos Direitos Humanos pautados numa visão distorcida dos mesmos. Volta-se a propor a pena de morte, por exemplo. O desconhecimento do que sejam os Direitos Humanos é tanto que o senso comum tem associado-os à “defender bandido”. Discursos de ódio e defesa do uso da violência contra os indivíduos em situação de criminalidade, drogas e miséria têm se tornado cada vez mais comuns. Tudo isso é fruto do individualismo e do egoísmo da sociedade capitalista, do mundo líquido, no qual o outro nada mais é do que um meio para “eu” obter os fins ou bens que desejo. Portanto, tanto a violência do bandido quanto a violência da polícia têm a mesma origem: a desumanização. Dessa forma, pode-se afirmar que é necessário desenvolverem-se ações em duas pontas distintas para combater tais efeitos: (a) trazer conhecimento objetivo a respeito dos Direitos Humanos e a história que levou a sua constituição. (2) realizar movimento de sensibilização e humanização dos educandos, enxergando o outro como ser digno de todo respeito e solidariedade. Essa dupla dimensão da educação para os Direitos Humanos é afirmada no PNEDH:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (BRASIL, PNEDH, p. 29).

Essa interação proposta pelo Plano é o elemento que pode garantir a efetiva humanização, uma vez que o outro não é um objeto de estudo, um algo a parte, mas um ser, uma pessoa a ser conhecida, alguém a quem posso e devo olhar no olho e me colocar em seu lugar. Nesse sentido, uma das funções e conquistas dos Direitos Humanos é colocar toda a humanidade em uma relação sem hierarquia racial,

social, étnica, religiosa, etc; somos todos humanos e signatários dos mesmos direitos. Por isso o direito à vida é posto acima de outro qualquer direito ou dever. Viver é o que nos dá condições de sermos humanos, de pensarmos, ressignificarmos-nos e até mudarmos de opinião, de postura. Portando a garantia ao direito à vida é a base de todo Direito Humano e constitui, de igual forma, no Brasil, a base dos Direitos Fundamentais. Isso é essencial para que a democracia não seja apenas uma teoria, como propõe o PNEDH:

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia. (BRASIL, PNEDH, p. 47).

Ao direito à vida é acrescido “e à dignidade”. Ter uma vida digna é, portanto, elemento indispensável para a humanidade. A escravidão e a tortura são exemplo de condições a que o Estado ou indivíduos já submeteram outros humanos e que compõe casos extremos nos quais a dignidade humana foi violentamente atacada. Mas outras formas menos drásticas, porém não menos desumanas, ocorrem até os dias atuais: a discriminação, a negação do direito de acesso à educação, a miséria, por exemplo. O combate a esse tipo de violência, mais subjetiva, só se dá por meio da conscientização. Escolas e meios de comunicação de massa são os mais eficientes meios para essa formação de uma nova cultura de direitos e humanização do olhar. A mídia, especificamente, também desempenha papel relevante na propagação de preceitos e valores, objetiva/subjetivamente, por meio de discursos, notícias e promoção de preceitos, que constituem uma formação não escolar significativa. Percebendo a influência desse segmento na formação política e social da população, a atuação do mesmo é pautada no PNEDH, no qual se ressalta a necessidade de compromisso do setor midiático com os valores e preceitos dos Direitos Fundamentais.

Pelas características de integração e capacidade de chegar a grandes contingentes de pessoas, a mídia é reconhecida como um patrimônio social, vital para que o direito à livre expressão e o acesso à informação sejam exercidos. É por isso que as emissoras de televisão e de rádio atuam por meio de concessões públicas. A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras. Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população. (BRASIL, PNEDH, p. 54).

Ao olharmos mais diretamente para as ações pedagógicas no âmbito das escolas, a BNCC, documento normativo do currículo das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, faz citação direta o PNE-DH no seu texto de abertura. Além disso, existem ao todo 64 referências aos Direitos Humanos na BNCC. Esse documento estabelece “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 8). No contexto do documento, “competência” é descrita como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 8).

Na sequência do texto introdutório, a BNCC apresenta 10 “competências gerais” a serem desenvolvidas no decorrer de toda educação básica, objetivando dar clareza a que tipo de “cidadão” quer-se formar. A sétima competência refere-se a capacidade de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 10).

A competência número 9, que também versa sobre os Direitos Humanos, é a seguinte:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 10).

Portanto, desenvolver nos educandos o respeito e a capacidade de promover os Direitos Humanos é uma tarefa de todo o currículo escolar, de forma integrada. Não necessitando haver uma disciplina específica para essa finalidade. O mesmo texto equipara o respeito ao “outro” como forma de realizar o “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”, sem preconceitos ou discriminações. Dessa forma, todas as disciplinas escolares devem contribuir para o letramento jurídico dos educandos e, de forma mais específica, o conhecimento da linguagem e conteúdo dos Direitos Humanos e Fundamentais deve constituir-se em objetivo de aprendizagem escolar, como forma de combater tais práticas sociais de exclusão e violência. Oliveira e Strelhow escrevem sobre o quão desafiador é ainda esse objetivo:

Seria ideal se todos os artigos da Declaração fossem concretizados. Contudo, vê-se que, a cada dia, surgem novas formas de violência. Seres humanos são tratados como lixo, o meio ambiente é destruído, a exclusão e a discriminação se propagam. A efetivação dos direitos humanos ainda precisa percorrer um longo caminho. A existência de declarações não garante a realização dos direitos. (OLIVEIRA; STRELHOW, 2013, p.99).

A respeito desse esforço necessário para a efetivação dos direitos, Carbonari (2008) ressalta que os “direitos humanos não são prontos, são fruto da luta, se constroem e são construídos historicamente e se radicam nas lutas libertárias e emancipatórias de homens e de mulheres” (CARBONARI, 2008, p.65).

O CONCEITO DE ECO-CIDADANIA

A eco-cidadania, segundo Warat, representa uma profunda transformação ética, estética, política e filosófica, com o potencial de criar um eixo emancipatório que promova a autonomia individual e coletiva, como pode-ser percebido em seu texto:

É no contexto amplo do conflito que existe o novo (como emancipação) com o velho (como pólo de captura) que situo minha concepção de “ecocidadania”, como uma forma que possa servir-nos para reaprender o mundo através de, basicamente, seis objetos de análise: os ambientes, a cidadania, os saberes, os valores, a dialética dos gêneros e o desejo. Seis pontos de vista que, funcionando integrados (como ecocidadania) permitirão recompor os objetivos dos conjuntos dos movimentos sociais (como redes) nas condições irreversíveis da transmodernidade (o homem nunca voltará a ser o que era na modernidade). (WARAT, 2000, p. 50).

Esse conceito não surge como uma resposta imediata ou definitiva, mas como o resultado de uma série de “revoluções moleculares” no sistema de valores existenciais, que se infiltram nas redes sociais e nos desejos humanos. A ecocidadania é considerada um “direito do amanhã”, pois reflete uma forma contínua de recomposição da sociedade, marcada pela capacidade de adaptação às mudanças no tecido social e no comportamento humano

No entendimento de Warat, a ecocidadania se situa em um contexto de tensão entre o novo, que representa a emancipação, e o velho, que simboliza os mecanismos de captura e resistência às mudanças. Para ele, a eco-cidadania é um convite a reaprender o mundo, analisando-o a partir de seis dimensões fundamentais: os ambientes, a cidadania, os saberes, os valores, a dialética dos gêneros e o desejo. Esses elementos, integrados, oferecem uma base para a proteção das ações e objetivos dos movimentos sociais, adaptando-os às condições da transmodernidade, na qual o homem não pode mais voltar ao que foi na modernidade

Portanto, a eco-cidadania é mais do que um conceito teórico; ela é uma prática viva, que propõe uma reorientação dos valores e das relações humanas em um mundo que passa por transformações irreversíveis. Ela busca integrar os diversos aspectos da existência humana em redes sociais que promovam uma interação mais consciente e sustentável com o ambiente e com os outros. Por meio dessa abordagem holística, a ecocidadania é um caminho para compensar a sociedade e os desejos humanos, construindo novos horizontes éticos e políticos que respondem aos desafios do mundo contemporâneo.

A ecocidadania não se apresenta como um modelo fixo ou uma solução imediata para os problemas sociais e ambientais, mas como um processo contínuo de construção que requer inovação e adaptação. Ela busca criar novas formas de viver, tanto no nível individual quanto coletivo, promovendo o respeito à alteridade e aos vínculos humanos, e integrando valores que não sejam fundamentados no lucro ou no consumo. Em vez de oferecer um caminho preestabelecido, a eco-cidadania propõe uma eco-ética e uma eco-estética, nas quais o sentimento, como interesse coletivo, se torna o motor para a transformação da realidade social. Este processo é fluido, sem garantias de segurança, e envolve uma jornada que vai da compreensão dos para-

digmas científicos até as práticas éticas e estéticas, criando uma nova cartografia de referências e significados.

A construção da ecocidadania, portanto, deve envolver uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdos, incentivando os alunos a se engajarem em práticas de transformação social e ambiental. Com metodologias que fomentam a reflexão crítica e a ação concreta, a educação em ecocidadania é um processo que permite aos indivíduos se posicionarem de forma ética e responsável no mundo. Dessa forma, as salas de aula são fundamentais para que a eco-cidadania deixe de ser apenas uma ideia e se torne um caminho possível e real, acessível a todos, principalmente às futuras gerações, que serão os protagonistas dessa mudança.

EDUCAÇÃO ECO-CIDADÃ

A obrigação de educar para os direitos humanos é explicitada no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que destaca a importância de formar nas crianças o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e aos princípios da Carta das Nações Unidas. A educação deve prepará-las para uma vida responsável em uma sociedade livre, promovendo compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e amizade entre todos os povos e grupos. Além disso, é essencial que a educação também inclua a eco-cidadania, incorporando a necessidade de uma mudança de mentalidade. A eco-cidadania não se limita à preservação ambiental, mas integra o compromisso com um modelo de convivência que respeite a natureza e todos os seres vivos, promovendo uma ética de sustentabilidade e responsabilidade social.

Cada geração, por meio da educação, deve ser constantemente lembrada dos direitos que a humanidade construiu para sua própria proteção. Ensinar os direitos humanos, aliando-os à conscientização ambiental, é um ato de luta permanente por liberdade, justiça, igualdade e solidariedade. Este processo educacional se torna ainda mais urgente, pois visa impulsionar a transformação das mentalidades, preparando as novas gerações para um futuro mais justo e equilibrado, em harmonia com o planeta e entre os seres humanos. Ensinar esses direitos é uma ação de “[...] permanente luta por liberdade, por justi-

ça, por igualdade e por solidariedade contra todo e qualquer tipo de exploração, domínio e exclusão” (OLIVEIRA; STRELHOW, 2013, p.99).

Uma educação eco-cidadã deve ser estruturada para promover uma profunda reflexão sobre a forma como consumimos recursos, a fim de incentivar práticas mais sustentáveis e responsáveis. Repensar o consumo significa não apenas reduzir, mas também otimizar os recursos utilizados, priorizando o que é essencial e adotando alternativas mais ecológicas. Isso envolve a escolha consciente de produtos, a preferência por itens duráveis e a consideração de como as decisões de consumo impactam o meio ambiente, desde a extração de matérias-primas até o descarte de resíduos. A educação eco-cidadã deve alertar para os danos causados pelo consumismo exacerbado e, ao mesmo tempo, destacar as vantagens de uma vida mais simples, com menor pegada ecológica.

Compreender os processos naturais e a interdependência dos seres vivos é outro princípio fundamental da educação eco-cidadã. Isso inclui o conhecimento profundo de fenômenos como o ciclo da água, que é essencial para a manutenção da vida, mas que está sendo cada vez mais ameaçado pela poluição, o desperdício e a má gestão dos recursos hídricos. Ao entender como a água circula entre os ecossistemas, os estudantes são incentivados a adotar comportamentos que respeitem e conservem esse bem precioso, como o uso racional da água, o tratamento adequado dos efluentes e o incentivo à preservação de fontes naturais.

A remodelação das cidades para promover uma mobilidade urbana mais sustentável também é um aspecto central da eco-cidadania. Em muitas cidades, o modelo atual de transporte é altamente poluente e oneroso, com dependência de veículos individuais movidos por combustíveis fósseis. A educação eco-cidadã deve promover o uso de transportes públicos eficientes, bicicletas e caminhadas como alternativas mais sustentáveis. Além disso, é importante incentivar a criação de infraestrutura que favoreça esses meios de transporte, como ciclovias e calçadas acessíveis, reduzindo o impacto ambiental das cidades e promovendo um ambiente mais saudável para todos.

A arquitetura sustentável nas residências, escolas e empresas também desempenha um papel crucial na formação de uma mentalidade eco-cidadã. Essas construções devem ser planejadas para reduzir

o consumo de energia, utilizar materiais ecológicos e integrar soluções de reaproveitamento de recursos, como sistemas de captação de água da chuva e painéis solares. O design inteligente e ecológico não só contribui para a conservação dos recursos naturais, mas também oferece qualidade de vida aos seus ocupantes, ao criar ambientes mais saudáveis e eficientes.

O reaproveitamento e a reciclagem são práticas essenciais para a sustentabilidade. Uma educação eco-cidadã deve incentivar as pessoas a repensarem o destino dos materiais e produtos que utilizam. O conceito de economia circular, que visa minimizar o desperdício e maximizar o uso dos recursos, é uma solução eficaz para enfrentar o problema do acúmulo de lixo e a escassez de matérias-primas. A reciclagem de materiais como papel, plástico, vidro e metais deve ser promovida em todos os níveis educacionais, ajudando a formar cidadãos conscientes da importância de dar uma segunda vida aos objetos.

Restaurar ambientes degradados e arborizar as cidades são outras ações fundamentais para a promoção de uma sociedade mais equilibrada com o meio ambiente. Muitos ecossistemas ao redor do mundo têm sofrido com a degradação causada pelo desmatamento, pela urbanização descontrolada e pela poluição. A educação eco-cidadã deve inspirar jovens e adultos a participar ativamente da recuperação dessas áreas, seja por meio de ações de reflorestamento, revitalização de parques urbanos ou preservação de áreas verdes. Além disso, a arborização das cidades tem o potencial de melhorar a qualidade do ar, reduzir o calor urbano e proporcionar espaços de lazer e bem-estar para a população.

A revisão do posicionamento urbano com relação aos rios é outro aspecto que deve ser abordado na educação eco-cidadã. Rios e corpos d'água são essenciais para a manutenção da biodiversidade e para o abastecimento de água potável. No entanto, a urbanização inadequada e o despejo de poluentes têm comprometido esses recursos vitais. As cidades devem ser planejadas de forma a proteger e valorizar seus rios, implementando sistemas de saneamento eficientes e incentivando o uso consciente dos recursos hídricos. A educação deve estimular a compreensão de que rios saudáveis são fundamentais para a qualidade de vida e para a manutenção dos ecossistemas.

Repensar a ocupação dos territórios é uma questão crucial em tempos de mudanças climáticas e crescimento populacional acelera-

do. Muitas áreas urbanas estão sendo ocupadas de forma desordenada, sem planejamento adequado, o que resulta em consequências negativas para o meio ambiente, como o desmatamento, a perda de biodiversidade e o agravamento de desastres naturais. A educação eco-cidadã deve reforçar a importância do uso responsável do solo, da preservação de áreas naturais e da criação de espaços urbanos mais resilientes e integrados com a natureza. Isso inclui incentivar o desenvolvimento de projetos de urbanismo sustentável que levem em consideração as necessidades das comunidades e o equilíbrio ambiental.

Outros pontos que podem ser destacados são a promoção de uma alimentação mais saudável e sustentável, que valorize produtos orgânicos, locais e sazonais, e a conscientização sobre os impactos das escolhas alimentares na saúde e no meio ambiente. Além disso, a educação deve trabalhar a importância da responsabilidade social e ambiental das empresas, incentivando práticas corporativas que respeitem os direitos dos trabalhadores, a justiça social e a preservação ambiental. Essas iniciativas, quando integradas ao processo educacional, ajudam a formar cidadãos mais críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um direito humano é negado, todos os direitos humanos são negados. Isso significa que direitos fundamentais como o direito à educação, à liberdade religiosa, à expressão e à vida são interdependentes e igualmente essenciais. Nenhum deles pode ser desconsiderado sem prejudicar a dignidade humana. A vida, por exemplo, perde seu valor se não pode ser vivida com liberdade e dignidade. Embora os direitos humanos sejam formulados como “universais”, ainda enfrentam desafios de implementação, tanto no cenário global quanto, especialmente, na realidade brasileira. Muitos direitos permanecem distantes da prática efetiva, e a desigualdade é uma barreira constante à sua plena realização.

O futuro de todos os direitos humanos depende de nossa capacidade de garantir um planeta viável para as futuras gerações. O direito à vida só será plenamente assegurado se estivermos comprometidos com a preservação ambiental e a sustentabilidade, reconhecendo que a

degradação do meio ambiente coloca em risco a própria existência humana. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental. Ela é a chave para formar cidadãos conscientes e responsáveis, não apenas sobre os direitos humanos, mas também sobre o impacto de suas ações no planeta.

A eco-cidadania não pode ser apenas uma teoria ou um conjunto de discursos, mas deve ser vivida na prática. A formação de uma mentalidade eco-cidadã precisa estar alinhada com ações concretas, que integrem a consciência ambiental ao cotidiano. A escola, como espaço de formação e transformação, tem um papel essencial nesse processo. Ela precisa ir além das palavras e mudar seus paradigmas, adotando práticas sustentáveis e promovendo a educação para a sustentabilidade de forma integral. Não basta ensinar sobre a importância da preservação; é necessário que a escola, enquanto instituição, seja um exemplo de eco-cidadania, refletindo os valores que busca transmitir aos alunos.

Portanto, é imperativo que a educação seja a ponte para a transformação social, cultural e ambiental, preparando os jovens para enfrentar os desafios do presente e do futuro, com um compromisso inabalável com os direitos humanos e com a saúde do nosso planeta. A verdadeira eco-cidadania se faz por meio de atitudes diárias, que respeitem tanto os direitos das pessoas quanto os limites do meio ambiente, criando um ciclo virtuoso de justiça social e ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Flacso Brasil, 2015. Disponível em <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>> Acesso em 21 Out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 ago 2018.

BRASIL. PNEDH - **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Direito Humanos: Sugestões Pedagógicas**. Passo Fundo: IFI-BE, 2008. p. 65.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. **Dialética da secularização: Sobre razão e religião**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>> Acesso em 21 Out. 2019.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 202, Ano XVII, Mar. 2018. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/41070/21945>> Acesso em: 27 Jun. 2019.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio: Ed. 005, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 23 jul 2019.

OLIVEIRA, K. L. ; STRELHOW, T. M. P. B. **Educação Inclusiva e Ensino Religioso: uma articulação para educação em direitos humanos**. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri Andreás; STRECK, Gisela Isolde Waechter. (Org.). Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. 1ªed.São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 93-103.

TRINDADE DO NASCIMENTO, Aline; MARTINS BERTASO, João. **DEMOCRACIA E ECO-CIDADANIA EM LUIS ALBERTO**

WARAT. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais**, Florianópolis, Brasil, v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2526-009X/2024.v10i1.10396. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadireitos-fundamentais/article/view/10396>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SYMONIDES, Janusz (ORG). **Direitos Humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p.

WARAT, Luis Alberto. **Por quem Cantam as Sereias?** Informe sobre Ecocidadania, Gênero e Direito. Porto Alegre: Síntese, 2000.

ENSINO E INCLUSÃO TECNOLÓGICA EM UMA ESCOLA DE INTERNATO DE RIO PRETO DA EVA-AM: VIVÊNCIAS E DESAFIOS

Marcia Cristiane Rodrigues da Cunha¹

Resumo:

O presente relato de experiência tem como objetivo geral compartilhar os desafios e soluções encontrados no processo de adaptação ao Ensino a Distância (EAD) durante a pandemia de COVID-19, em 2019, em uma escola da zona rural do Município de Rio Preto da Eva. Enfrentando limitações como acesso precário à internet, falta de dispositivos adequados e desigualdade digital, a escola adotou a plataforma Eclass como ferramenta principal para manter o vínculo entre professores, alunos e famílias. A metodologia utilizada foi essencialmente descritiva e baseada na observação das vivências práticas e na implementação de estratégias pedagógicas e tecnológicas para a continuidade do ensino. Foram empregadas alternativas como o uso de grupos no WhatsApp, envio de materiais impressos e capacitação emergencial de professores, alunos e responsáveis no uso de ferramentas digitais. As conclusões apontam que, embora a plataforma Eclass tenha sido eficiente em alguns aspectos, ela revelou desigualdades educacionais e exclusão digital significativas. A experiência destacou a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital e à melhoria da infraestrutura tecnológica em regiões rurais. Apesar das limitações, o relato evidencia a importância de iniciativas colaborativas e flexíveis para minimizar os impactos da exclusão e garantir, na medida do possível, a continuidade do aprendizado em cenários de crise.

Palavras-chave: Plataforma Eclass. Estratégias Pedagógicas. Estratégias Tecnológicas.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação, Desenvolvimento Humano e Religiosidade pela FUST - Florida University of Science and Theology. cris_iaai@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar as situações enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem no ano de 2019, durante o auge da pandemia de COVID-19. Nesse período, fui desafiada, assim como toda a escola onde trabalho, a adaptar rapidamente as formas de ensino e avaliação dos alunos para o formato de Ensino a Distância (EAD). A introdução de uma nova plataforma chamada Eclass foi um marco nesse processo de transformação, uma ferramenta que, até então, era desconhecida por todos nós.

A mudança repentina para o EAD exigiu não só a adaptação de conteúdos e estratégias pedagógicas, mas também a superação de barreiras tecnológicas, principalmente em uma escola localizada na zona rural do Município de Rio Preto da Eva, onde o acesso à internet e aos dispositivos adequados para as aulas online nem sempre estava garantido. Esta experiência nos desafiou a reinventar a educação, criando novas formas de interação, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em um cenário totalmente novo e imprevisível.

Neste relato, abordarei as vivências e os desafios enfrentados durante esse processo, destacando as dificuldades, as soluções encontradas e as implicações dessa mudança, tanto no aspecto pedagógico quanto nas questões éticas relacionadas ao acesso e à inclusão digital.

A escola em que trabalho está localizada na Rodovia AM 010 KM 74, em uma zona rural do Município de Rio Preto da Eva, distante dos centros urbanos e com acesso limitado a infraestrutura tecnológica. A maioria dos alunos reside em áreas onde a conexão com a internet é instável e, muitas vezes, inexistente. Além disso, muitos dos estudantes e seus responsáveis enfrentam dificuldades no acesso a dispositivos tecnológicos adequados para o acompanhamento das aulas online.

No início de 2019, a escola já enfrentava desafios estruturais, mas com a chegada da pandemia, a urgência de se adaptar ao modelo EAD se tornou uma realidade. A plataforma Eclass foi escolhida pela instituição, e ela se tornou a principal ferramenta para manter o vínculo entre professores, alunos e famílias durante o período de distanciamento social.

A escola em que trabalho está localizada na Rodovia AM 010, KM 74, em uma zona rural do Município de Rio Preto da Eva, distante

dos centros urbanos e com acesso limitado a infraestrutura tecnológica. A maioria dos nossos alunos reside em áreas onde a conexão com a internet é instável e, muitas vezes, inexistente.

Em muitas casas, o único acesso à internet é via dados móveis, o que torna a conexão lenta e dificultosa, especialmente durante as horas de pico, quando muitas pessoas da comunidade estão utilizando a rede simultaneamente. Além disso, os dispositivos tecnológicos, como computadores e smartphones, são escassos ou inadequados para o acompanhamento de aulas online, já que muitos alunos e seus responsáveis não possuem aparelhos compatíveis com as exigências de plataformas educacionais.

A realidade da nossa escola e dos alunos foi profundamente impactada por essas condições. A maior parte dos alunos reside em regiões isoladas, algumas delas com estradas de difícil acesso, o que já dificulta o transporte escolar e a chegada de materiais didáticos. Essa realidade de falta de infraestrutura não é algo novo para a comunidade, mas, com a pandemia, os desafios foram ampliados. A urgência de adaptação à nova realidade de ensino tornou-se uma questão de sobrevivência para a continuidade do aprendizado.

No início de 2019, nossa escola já enfrentava dificuldades estruturais significativas. A falta de recursos financeiros comprometia a oferta de materiais e o acesso à tecnologia, o que limitava o uso de ferramentas digitais para o ensino. No entanto, a chegada da pandemia de COVID-19 e a imposição do distanciamento social tornaram essas limitações ainda mais evidentes. A escola teve que, de forma rápida e improvisada, repensar a educação e buscar alternativas que permitissem a continuidade das aulas de maneira segura, sem prejuízo para os alunos.

Com a suspensão das aulas presenciais, a escola se viu obrigada a adotar o modelo de Ensino a Distância (EAD), que se tornou a única solução viável para a continuidade do aprendizado. A plataforma Eclass foi escolhida pela instituição, pois ela oferecia um meio de comunicação entre professores, alunos e famílias, algo essencial para manter o vínculo e garantir o acompanhamento pedagógico. No entanto, a introdução dessa plataforma foi um grande desafio. A Eclass era uma ferramenta totalmente nova para todos nós: professores, alunos e pais. Nenhum de nós tinha experiência prévia com essa tecnologia,

e a falta de familiaridade com o sistema representou um obstáculo considerável.

A adaptação ao EAD exigiu não apenas a capacitação dos professores, mas também a adaptação dos alunos ao uso de ferramentas digitais. Muitos alunos estavam acostumados com o modelo tradicional de ensino, onde a interação face a face com os professores era constante. Com o ensino remoto, essa interação direta foi substituída por comunicação virtual, o que dificultou o processo de aprendizado, principalmente para aqueles que não tinham acesso regular à internet ou aos dispositivos adequados. A falta de infraestrutura tecnológica, portanto, foi uma das maiores barreiras que enfrentamos, impactando diretamente a qualidade e a eficácia do ensino.

Outro grande desafio foi a desigualdade no acesso às tecnologias, que foi ainda mais acentuada pela pandemia. Muitos alunos simplesmente não tinham condições de acompanhar as aulas online, seja pela falta de dispositivos, seja pela ausência de conexão estável. Como a internet era precária, muitos alunos não conseguiam acessar os conteúdos de maneira eficaz, o que gerou uma desigualdade no aprendizado, com uma parte da turma conseguindo se adaptar melhor e outra parte enfrentando enormes dificuldades.

A situação se complicou ainda mais com o fato de que nem todos os pais estavam familiarizados com a tecnologia necessária para acompanhar as atividades dos filhos. Para muitos responsáveis, a ajuda para resolver problemas técnicos tornou-se parte de uma rotina desafiadora, especialmente quando não havia acesso a suporte técnico imediato.

Esse cenário exigiu que a escola fosse além das metodologias convencionais e criasse alternativas de contato e apoio contínuo, como a utilização de grupos no WhatsApp e o envio de materiais impressos para os alunos com maior dificuldade de acesso digital. A questão do reenvio pelos alunos foi bem difícil, pois como eles e nós professores não tínhamos treinamento e sim fomos aprendendo no decorrer do ano letivo, foi bem complicado, mais conseguimos enfrentar esse desafio.

A mudança do ensino presencial para o Ensino a Distância (EAD) foi, sem dúvida, um dos maiores desafios que enfrentamos. A transição exigiu uma reformulação completa dos métodos de ensino, com ênfase na adaptação dos conteúdos pedagógicos para um formato que fosse viável dentro das limitações da tecnologia e da infraestrutura

ra disponível. Enquanto no ensino presencial tínhamos contato constante com os alunos e podíamos ajustar as abordagens pedagógicas em tempo real, no EAD essa interação foi substituída por um novo formato de ensino, mais distante e com menos feedback imediato.

Para muitos professores, incluindo eu mesma, a adaptação à plataforma Eclass foi um grande desafio. O Eclass representou uma ferramenta completamente nova, e o domínio de suas funcionalidades foi essencial para garantir a qualidade das aulas. No início, o foco estava no aprendizado da plataforma, o que exigiu tempo e dedicação. A criação de aulas dinâmicas e interativas ficou limitada à familiaridade que desenvolvemos com as ferramentas da plataforma. Isso significou a necessidade de aprender a lidar com novas formas de comunicação, como fóruns e chats, e também com o envio de materiais didáticos de maneira digital.

Além disso, foi necessário desenvolver formas de avaliação que, embora digitais, ainda mantivessem o rigor pedagógico do ensino presencial. As avaliações precisavam ser claras, justas e, ao mesmo tempo, acessíveis aos alunos com diferentes níveis de acesso à tecnologia. Isso se tornou um desafio significativo, pois as avaliações online, muitas vezes, não podiam ser feitas de forma sincrônica, e os alunos precisavam de mais tempo para enviar as atividades devido a dificuldades no acesso à internet ou problemas técnicos com os dispositivos.

A adaptação ao EAD também trouxe à tona uma questão importante sobre a percepção do papel do professor. No ambiente digital, muitos de nós, professores, precisávamos ser mais do que apenas facilitadores do aprendizado, mas também orientadores, incentivadores e, muitas vezes, suporte técnico. Isso exigiu uma mudança de mentalidade, onde o ensino não se baseava mais apenas no conteúdo, mas na criação de um ambiente que fosse capaz de motivar e engajar os alunos, apesar da distância física.

BARREIRAS TECNOLÓGICAS E DE INFRAESTRUTURA

A infraestrutura tecnológica foi um dos maiores obstáculos que tivemos que superar durante o processo de adaptação. A escola possuía uma quantidade limitada de equipamentos, como computadores e

projetores, que não eram suficientes para atender a demanda de alunos e professores. A maioria dos estudantes não tinha acesso a dispositivos adequados em suas casas, o que gerou uma grande disparidade no acesso ao conteúdo e à participação nas aulas. Muitos alunos possuíam apenas smartphones simples, que não eram compatíveis com o uso contínuo da plataforma Eclass.

Além disso, a internet era extremamente lenta e instável, o que dificultava o acesso dos alunos ao conteúdo da plataforma. Para muitos, a conexão à internet só estava disponível por dados móveis, o que tornava o uso da internet um recurso limitado, especialmente porque o uso contínuo de dados para o acesso às aulas poderia resultar em custos elevados. Isso gerou uma situação onde uma parte significativa dos alunos não conseguia acessar as aulas de forma contínua e regular, comprometendo o acompanhamento do conteúdo.

A escola tentou minimizar os impactos dessa limitação tecnológica por meio do uso de soluções alternativas. Por exemplo, enviamos materiais impressos para alunos que não tinham acesso à internet, garantindo que continuassem com os estudos. Contudo, essa estratégia não foi suficiente para todos, e a falta de dispositivos e de uma conexão estável tornou-se uma barreira difícil de superar.

Além disso, havia uma preocupação constante com a manutenção dos dispositivos e a disponibilidade de suporte técnico. Mesmo com a tecnologia acessível, a falta de manutenção e de treinamento adequado para lidar com problemas técnicos foi um ponto crítico.

Muitos alunos enfrentavam dificuldades técnicas para acessar as aulas, como falhas de login, problemas de visualização de vídeos ou interrupções nas transmissões ao vivo. O suporte técnico da escola precisou ser intensificado, mas, mesmo assim, nem todos os problemas puderam ser resolvidos imediatamente.

CAPACITAÇÃO E SUPORTE AOS PROFESSORES E ALUNOS

Outro grande desafio foi a capacitação dos professores e dos alunos para o uso efetivo da plataforma Eclass. Para muitos, o uso de tecnologias educacionais era algo completamente novo, e o aprendi-

zado dessa nova ferramenta exigiu tempo e dedicação extra de todos os envolvidos.

A capacitação dos professores, que inicialmente deveria ser realizada de maneira formal, foi dificultada pela falta de recursos e pela necessidade de rapidez na adaptação. As primeiras semanas foram marcadas por muitos erros, dúvidas e até frustrações, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos.

Para os professores, além da capacitação sobre a plataforma Eclass, também foi necessário repensar as metodologias de ensino. O uso de recursos digitais demandava uma abordagem pedagógica diferente da adotada nas aulas presenciais.

As aulas presenciais eram mais baseadas na troca de experiências diretas, nas discussões e na explicação detalhada de conteúdos. No entanto, no EAD, a interação foi mais limitada, e tivemos que nos concentrar em criar materiais que fossem didaticamente claros, acessíveis e que permitissem aos alunos aprender de forma autônoma.

Para isso, muitos de nós buscamos apoio em tutoriais online e na troca de experiências com colegas, tentando implementar as melhores práticas dentro da plataforma.

Para os alunos, a adaptação foi ainda mais difícil, pois muitos não estavam familiarizados com o ambiente online e precisaram de tutoriais constantes. A dificuldade de navegação e o medo de errar ou não conseguir concluir as tarefas geraram um clima de ansiedade. O apoio contínuo da escola foi fundamental nesse processo.

As aulas de introdução à plataforma, o auxílio em tempo real via WhatsApp e o envio de guias passo a passo para atividades simples, como envio de tarefas ou participação em fóruns, foram algumas das soluções adotadas para garantir que os alunos se sentissem mais seguros e motivados a participar do processo de aprendizagem.

Além disso, um fator importante foi o suporte emocional. Muitos alunos estavam em casa, longe de seus colegas e professores, e enfrentavam dificuldades em suas rotinas diárias devido à pandemia. A adaptação ao EAD não se limitava apenas ao uso da tecnologia, mas também envolvia o apoio emocional dos alunos, o que exigiu uma abordagem mais humana e compreensiva da parte dos educadores.

Diante das limitações tecnológicas da nossa comunidade, a adaptação do conteúdo pedagógico foi essencial para garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de aprender, mesmo com as

dificuldades de acesso à internet e à tecnologia. Inicialmente, as aulas foram planejadas para serem realizadas ao vivo, mas logo percebemos que essa abordagem não funcionaria para todos, devido à falta de uma conexão estável e ao fato de que muitos alunos não podiam estar online nos horários agendados. Por isso, tivemos que reformular nossas estratégias de ensino.

A simplificação dos materiais didáticos tornou-se uma prioridade. A escolha de recursos que não demandassem conexões estáveis de internet foi fundamental. Optamos por gravar aulas e disponibilizá-las em vídeos curtos, de fácil acesso e com conteúdos focados em aspectos-chave de cada disciplina. Além disso, os materiais em PDF passaram a ser ferramentas primordiais.

Esses materiais podiam ser baixados e acessados de forma assíncrona, permitindo que os alunos os consultassem no momento mais conveniente para eles. Para garantir que todos os alunos tivessem acesso, além dos vídeos e PDFs, também oferecemos textos e atividades em formatos mais simples, que podiam ser lidos sem a necessidade de uma internet de alta velocidade.

A adaptação também envolveu a reorganização das disciplinas para focar no essencial, respeitando as limitações do tempo e dos recursos. A ideia foi priorizar conteúdos que os alunos realmente precisavam aprender, de forma que pudessem prosseguir nos seus estudos sem que o conteúdo ficasse sobrecarregado de detalhes que poderiam dificultar o entendimento.

Essa reorganização exigiu uma revisão dos planos de aula e um esforço extra para garantir que as novas formas de avaliação fossem compatíveis com as condições de aprendizagem dos alunos.

USO DE TECNOLOGIAS COMPLEMENTARES

Embora o Eclass fosse a plataforma principal de ensino, a sua eficácia foi, muitas vezes, limitada pela conectividade instável e pela falta de dispositivos adequados para alguns alunos. Para tentar superar essas dificuldades, optamos por integrar outras ferramentas digitais que pudessem ser acessadas de forma mais flexível.

O WhatsApp se tornou uma ferramenta complementar essencial para comunicação direta com os alunos. Criamos grupos de What-

sApp por turma, onde os alunos podiam esclarecer dúvidas, receber orientações e até mesmo enviar as atividades. Essa comunicação direta também facilitou o contato dos professores com os pais, ajudando a garantir que os alunos estivessem recebendo o suporte necessário.

Além do WhatsApp, utilizamos videochamadas pelo Google Meet para encontros semanais, permitindo que fizéssemos revisões de conteúdos e tirássemos dúvidas em tempo real, apesar das limitações de acesso. Esses encontros eram programados em horários alternativos, para tentar atender o maior número possível de alunos.

No entanto, entendíamos que nem todos os alunos conseguiriam participar desses encontros ao vivo, devido à falta de internet ou de dispositivos adequados. Por isso, gravávamos os encontros e disponibilizávamos posteriormente, para que os alunos pudessem assistir quando fosse conveniente.

O envio de materiais por e-mail também foi uma das soluções adotadas, principalmente para aqueles alunos que não tinham acesso ao WhatsApp ou que preferiam esse tipo de comunicação.

Ao utilizar diferentes ferramentas complementares, conseguimos proporcionar aos alunos mais opções para acessar o conteúdo e interagir com os professores, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível, apesar das limitações tecnológicas.

APOIO ÀS FAMÍLIAS

Durante esse processo de adaptação ao EAD, a colaboração das famílias foi crucial para garantir que os alunos tivessem o apoio necessário. Sabíamos que os pais e responsáveis precisavam estar envolvidos no processo, não só como facilitadores do aprendizado em casa, mas também como um ponto de apoio para superar as dificuldades tecnológicas e emocionais que surgiam. Muitas famílias tinham pouca experiência com tecnologias digitais e enfrentavam dificuldades para orientar os filhos em relação ao uso das plataformas online.

Para apoiar as famílias, realizamos reuniões periódicas para orientá-las sobre como acompanhar as atividades dos alunos, como solucionar problemas técnicos simples, e para garantir que todos estivessem utilizando corretamente as ferramentas de aprendizagem. As reuniões foram realizadas de forma online, mas também oferecemos

a opção de atendimentos presenciais, com todos os cuidados necessários, para aqueles que não tinham acesso à internet. Nessas reuniões, discutíamos o progresso dos alunos, as dificuldades encontradas e como poderíamos trabalhar juntos para superá-las.

Além disso, muitas famílias não tinham acesso constante à internet, o que dificultava a participação dos alunos nas atividades online. Por isso, oferecemos alternativas para atividades offline. Enviamos materiais impressos, como apostilas e exercícios, para as famílias que não podiam acompanhar as aulas pela internet.

Essas atividades impressas foram cuidadosamente planejadas para garantir que os alunos tivessem o mesmo conteúdo e o mesmo suporte, independentemente da sua capacidade de acesso à internet. Esse apoio às famílias também incluiu a orientação sobre como organizar o tempo dos filhos, para que o aprendizado não fosse prejudicado pela falta de uma rotina escolar estruturada.

Com o apoio contínuo às famílias e a colaboração de todos os envolvidos, conseguimos minimizar as dificuldades enfrentadas e oferecer uma educação mais igualitária, apesar das adversidades. A pandemia trouxe à tona a importância da comunidade escolar trabalhar de forma colaborativa, com foco no bem-estar e no aprendizado dos alunos.

Foi necessário o esforço conjunto de professores, alunos e famílias para garantir que, apesar das limitações tecnológicas, os alunos pudessem continuar sua jornada educacional.

A pandemia de COVID-19 evidenciou de maneira dramática a desigualdade no acesso à tecnologia, uma questão ética fundamental que afeta diretamente o processo educacional. Em comunidades rurais, como a minha, localizada na zona rural do Município de Rio Preto da Eva, a falta de infraestrutura tecnológica é uma realidade constante.

Muitos alunos enfrentaram desafios imensos para acessar as aulas online devido à escassez de dispositivos eletrônicos e à instabilidade da conexão com a internet. A exclusão digital se tornou um obstáculo significativo, impossibilitando que uma parte dos estudantes participasse ativamente do processo de ensino remoto.

O acesso à educação de qualidade sempre foi um desafio para muitas famílias em áreas rurais, e a pandemia apenas acentuou essa realidade. A falta de equipamentos como computadores, tablets ou

smartphones adequados para acessar as aulas online agravou ainda mais a situação, excluindo muitos alunos do aprendizado remoto.

Além disso, as dificuldades de conexão à internet em áreas rurais, como a de Rio Preto da Eva, onde a rede de dados móveis é precária, fizeram com que o acesso às plataformas de ensino fosse intermitente, dificultando a participação dos alunos nas atividades propostas.

Essa desigualdade no acesso à tecnologia gerou uma enorme disparidade entre os alunos que tinham os recursos necessários para acompanhar as aulas e aqueles que estavam à margem do processo de ensino.

Nesse contexto, ficou evidente que a exclusão digital não é apenas um problema tecnológico, mas também um problema social e educacional. Muitos alunos foram deixados para trás, sem acesso aos conteúdos essenciais, o que resultou em uma ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Esse cenário levanta uma reflexão ética importante sobre a necessidade de políticas públicas mais inclusivas que garantam o acesso igualitário às ferramentas tecnológicas para a educação.

A educação deve ser um direito de todos, independentemente de onde o aluno reside ou de sua condição socioeconômica. Garantir a inclusão digital é, portanto, uma questão de justiça social, e é fundamental que o governo e outras instituições do setor público invistam em soluções que proporcionem o acesso à tecnologia a todos os estudantes, especialmente aqueles em comunidades carentes e rurais.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO

A experiência de adaptação ao Ensino a Distância (EAD) no contexto da pandemia de COVID-19, abordada neste artigo, pode ser analisada à luz de teorias educacionais que discutem a relação entre tecnologia, educação e sociedade. Para compreender os desafios enfrentados, é importante recorrer a algumas abordagens teóricas que discutem as dinâmicas de ensino, as implicações sociais e a formação do indivíduo em um contexto educacional.

De acordo com CUNHA (2010), a sociologia da educação nos permite refletir sobre as desigualdades no acesso à educação, prin-

principalmente no que tange às diferenças de classe social, gênero e localidade. A autora defende que a educação, embora considerada um direito universal, muitas vezes é atravessada por diferentes formas de exclusão social, o que se intensifica quando há a introdução de novas tecnologias no processo educativo.

A autora também destaca que, para que a educação seja efetivamente transformadora, é preciso que as políticas educacionais sejam construídas levando em conta as realidades sociais e econômicas dos estudantes, especialmente os que vivem em condições de vulnerabilidade. No contexto da pandemia, as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet dificultaram a implementação de um ensino remoto eficaz, conforme apontado por CUNHA (2010).

MACHADO et al. (2019) também discutem as questões interpostas ao desenvolvimento humano, destacando que o acesso desigual à educação e às tecnologias impede que o desenvolvimento humano seja alcançado de forma equitativa.

A obra enfatiza a importância de políticas públicas que atendam a essas desigualdades, especialmente em contextos rurais e periféricos, onde as barreiras socioeconômicas e tecnológicas são mais evidentes. A pandemia de COVID-19, ao forçar a transição para o EAD, evidenciou essas questões, tornando ainda mais urgente a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível para todos.

Por outro lado, FREITAS (2010), em sua obra sobre filosofia e educação, enfatiza a importância da reflexão crítica sobre os processos pedagógicos. Ela sugere que a educação deve ser capaz de desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também uma formação crítica do sujeito, que compreenda seu papel na sociedade e as transformações tecnológicas que ocorrem ao seu redor.

A autora destaca que, ao incorporar novas tecnologias no ensino, deve-se considerar as implicações filosóficas e éticas, principalmente no que diz respeito à inclusão e ao acesso igualitário. A experiência da pandemia de COVID-19, como discutido neste artigo, levantou questões sobre como a educação pode ser realizada de forma inclusiva e justa, considerando a desigualdade no acesso às tecnologias.

As ideias de CUNHA (2010), FREITAS (2010) e MACHADO et al. (2019) são essenciais para compreender os desafios enfrentados pelos educadores e alunos no processo de adaptação ao EAD, espe-

cialmente em comunidades rurais, como a de Rio Preto da Eva. As barreiras tecnológicas e a desigualdade no acesso a recursos digitais foram questões centrais que impactaram a educação durante a pandemia, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e que considerem a realidade local de cada comunidade.

A transição repentina para o Ensino a Distância (EAD) trouxe à tona importantes questões sobre a eficácia desse modelo de ensino, especialmente em comunidades como a de Rio Preto da Eva. Embora a tecnologia tenha permitido a continuidade das aulas durante a pandemia, a experiência mostrou que o EAD, sem uma infraestrutura adequada, pode ampliar as desigualdades educacionais, em vez de reduzi-las.

A falta de dispositivos e de uma conexão de internet estável evidenciou que, para que o ensino remoto seja eficaz, é necessário mais do que apenas a disponibilização de plataformas digitais. É imprescindível que haja uma base tecnológica sólida que permita a todos os alunos o acesso igualitário ao conteúdo, o acompanhamento das atividades e a interação com os professores.

Além disso, o EAD pode não ser a solução ideal para todas as comunidades, especialmente aquelas em áreas mais afastadas, como a zona rural. A falta de interação presencial, que é um componente crucial no processo de ensino-aprendizagem, foi sentida de forma acentuada em escolas como a minha.

Muitos alunos não conseguiram absorver o conteúdo da mesma maneira que em aulas presenciais, devido à falta de suporte imediato e à dificuldade de comunicação. Embora o EAD tenha sido uma forma de garantir a continuidade do ensino, ele revelou as limitações de um modelo que não foi desenhado para lidar com as disparidades de acesso à tecnologia.

Portanto, a experiência da pandemia traz implicações significativas para a educação do futuro. A inclusão digital deve ser uma prioridade, pois sem ela, o ensino remoto, especialmente em comunidades rurais, será um processo desigual e limitado.

A educação não pode ser eficaz se não atingir todos os alunos de maneira igualitária. Para isso, é essencial que as políticas públicas se concentrem em garantir que os alunos de comunidades rurais, como os de Rio Preto da Eva, tenham acesso a tecnologias adequadas e uma

internet de qualidade, permitindo que possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é importante refletir sobre a necessidade de um modelo híbrido de ensino que combine o melhor do presencial com o melhor do remoto, especialmente em contextos em que o acesso à tecnologia ainda é um desafio.

O ensino presencial permite a construção de vínculos e a troca direta entre alunos e professores, enquanto o ensino remoto pode oferecer flexibilidade e o uso de novas ferramentas digitais. A combinação desses dois modelos pode ser uma solução mais eficaz para o futuro da educação, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada durante o processo de adaptação ao Ensino a Distância (EAD) no período da pandemia de COVID-19 revelou não apenas os desafios tecnológicos enfrentados, mas também as profundas desigualdades educacionais que afetam as comunidades rurais, como a de Rio Preto da Eva.

A utilização da plataforma Eclass, embora eficaz em muitos aspectos, expôs a exclusão digital e a falta de infraestrutura necessária para garantir a participação de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades destacaram a importância de se pensar em soluções que garantam o acesso igualitário à educação, especialmente em tempos de crise.

Uma das principais descobertas foi a desigualdade no acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade. Muitos alunos não tinham os recursos necessários para acompanhar as aulas online, o que resultou em uma grande disparidade no aprendizado.

A adaptação dos conteúdos, o uso de tecnologias complementares, como o WhatsApp e o Google Meet, e o apoio contínuo às famílias foram estratégias essenciais para mitigar os efeitos dessas desigualdades, mas não foram suficientes para garantir uma educação de qualidade para todos. O ensino remoto, sem a estrutura tecnológica adequada, mostrou-se uma solução limitada, especialmente para aqueles que já estavam em desvantagem antes da pandemia. Além disso,

a transição para o EAD gerou importantes reflexões éticas sobre a exclusão digital. A educação, enquanto direito fundamental, deve ser acessível a todos, independentemente da localização geográfica ou condição socioeconômica.

A pandemia deixou claro que, sem políticas públicas eficazes para promover a inclusão digital, muitos estudantes permanecerão à margem do processo educativo, perdendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A falta de acesso à tecnologia não é apenas um problema técnico, mas um reflexo das desigualdades sociais e educacionais que precisam ser enfrentadas urgentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FREITAS, Hélia Maria Soares de. **Filosofia e Educação**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

MACHADO, Maria Izabel; [et al.]. **A Sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano**. V. 2. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

CAPACITAÇÃO CONTINUADA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Solange Diniz de Oliveira¹

Ana Vitória Imperiano da Silva²

Ana Carolina de Souza Ferreira³

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo explicar a importância da formação inicial e continuada para o professor atuante na escola, visto que a crescente demanda de alunos com necessidades especiais vêm aumentando cada vez mais. Sendo assim, estarão aptos e com habilidades para atender às necessidades dos alunos e aplicar as abordagens didáticas e pedagógicas. A formação para esse docente trará o seu desenvolvimento profissional, como também o trato para com esse discente, uma vez que terá novos conhecimentos e uma metodologia mais humanizada e acolhedora. Dessa forma, estará trazendo recursos que despertem a atenção e torne o processo de ensino mais cativante. A capacitação tornará os professores mais comprometidos e encorajados para promover um ambiente educacional mais enriquecedor. O trabalho apresenta como aporte teórico os escritos de Figueira (2023), Albino (2019), Giroto (2016), Mattos (2015) e entre outros e documentos normativos, os quais apontam possíveis caminhos para uma formação continuada com o intuito de fomentar a qualidade no ensino e que alcance seus objetivos, preparando o aluno para uma educação cada vez mais inclusiva e acolhendo suas especificidades.

1 Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduada em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Mestranda do curso de Ciências da Educação da Florida University of Science and Theology (FUST). E-mail: solangediniz15@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduada em Neuroaprendizagem. E-mail: imperianoana2@gmail.com

3 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

INTRODUÇÃO

A compreensão de modelo que temos de sala de aula, com cadeiras enfileiradas, quadro negro ou lousa, professor como protagonista, posicionado no centro e transmitindo conhecimentos, através do livro didático, ainda existe. No entanto, o que vem sendo pertinente e necessário, é o discurso de qualificação para professores em uma perspectiva educacional mais competente e que acolha a diversidade e especificidade de cada aluno. Estamos recebendo em nossas escolas, uma demanda imensa de matrículas com alunos laudados de necessidades especiais e decorrente disso se faz imprescindível que tenhamos um posicionamento enquanto professores, de buscar se capacitar no nosso desenvolvimento profissional e acolher esses alunos.

Diante disso, o termo educação inclusiva visa essa participação de todos, da comunidade, dos pais, da própria escola e da diretoria, para que assim possamos incluir esse discente e interagir com ele, através de atividades pedagógicas que venham contribuir para sua formação cognitiva e de aprendizagem.

O que se pergunta é se esse professor é instigado para tal formação ou devido a demanda do dia a dia, como ministrar aulas em três ou quatro escolas, corrigir pilhas de atividades e provas, está promovendo esse espaço para o seu currículo. Podemos citar também o professor que resiste a essa formação, achando que já aprendeu o suficiente para suas metodologias em sala de aula. Diante de tal pensamento, é fundamental que seja desconstruído toda e qualquer barreira que não possibilite o êxito para que a educação alcance patamares mais elevados. Segundo Mattos (2015, p.20) “Na década de 1980, os professores foram colocados no centro de redemocratização, com relação à sua formação, a reflexão sobre a prática para a construção de novas práticas inspirava as propostas formativas nos cursos de formação de professores.”

Logo, este discurso para a formação de professores já vem há muito tempo, visto que a capacitação pode ser inserida desde a graduação até a pós -graduação. E aceitar mudanças nem sempre é fácil, mas o que prevalece é permanecer focado em uma educação que transforme o aluno com necessidades especiais ou não, mas que venha a ser um cidadão crítico e formador de opinião, inserido na sociedade e se destacando em diversos âmbitos.

Muitos alunos estão chegando nas escolas e se sentem receosos para o ano letivo, principalmente alunos com Tea, TDAH e Dislexia, como outros transtornos, pensando que não farão amizades com seus colegas de classe e que não será fácil aprender as atividades propostas pelos professores, se sentindo apreensivos com o novo ambiente e podendo recuar, mas cabe ao professor, diante de tal situação, saber direcionar esse discente e propor estratégias pedagógicas que desperte a atenção, fazendo eles se sentirem à vontade para adquirir conhecimento.

Diante disso, a formação e capacitação contínua de educadores é essencial para garantir que professores e outros profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade em suas diversas formas, como cultural, social, econômica, de gênero, e de habilidades. E proporcionar estratégias para uma formação efetiva como também ocasionar impactos através da melhoria na qualidade do ensino, redução de desigualdades e um ambiente escolar mais inclusivo. A formação contínua é um investimento não apenas na melhoria da prática pedagógica, mas também no fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

ASPECTOS LEGAIS PARA APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um marco legal para a proteção dos direitos dos cidadãos no Brasil é a Constituição de 1998 no qual assegura à educação e a educação inclusiva de pessoas com deficiência. Logo, no Art. 205 é estabelecido que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Dessa forma, atribuindo que a educação compete a todos os brasileiros e que o Estado e a família são os responsáveis pelo incentivo e atribuição da mesma.

Uma complementação deste artigo é o 206 em que especifica os princípios que regem a Educação, sendo eles:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - valorização dos profissionais da educação.”

O artigo demonstra e reflete sobre um princípio igualitário e acessível para todos no qual a liberdade é um fator importante para que a educação seja inclusiva, plural e que permita o respeito às diferentes opiniões. Neste sentido, um dos agentes para a garantia desses direitos é o Estado em que o artigo 208 faz jus a responsabilidade posta sobre ele, alegando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade.

Neste artigo é posto em evidência a inserção de medidas inclusivas, garantindo que o direito à educação seja efetivo para todos, sem discriminação e com medidas específicas para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Diante disto, no ano de 2015 foi instituída a lei 13.146 que visa promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência. A lei abrange diversos aspectos da vida social, incluindo educação, saúde, trabalho, acessibilidade, participação política, entre outros. No que diz respeito à educação, em seu artigo 28, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante que as pessoas com deficiência tenham

o direito ao acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com adaptações necessárias para atender suas necessidades.

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz em suas atribuições a meta de número quatro e seis que reforça a importância da inclusão educacional e estabelece diretrizes claras para promover o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional, com ênfase no atendimento de alunos com deficiência.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

As metas citadas, propõe uma educação inclusiva que garanta direitos a todos os alunos, incluindo os com deficiências ou necessidades especiais, que tenham acesso a tais demandas atendendo suas necessidades específicas e promovendo sua plena participação na vida escolar. Essa noção também é posta no artigo 59 da LDB (Lei 9.394/1996) em que reforça a necessidade de se garantir a educação

especial como parte do ensino regular, destacando que a mesma deve ser oferecida em caráter complementar ao ensino regular.

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I-curriculos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III-professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O artigo 59 reflete que a educação especializada não deve ser vista de forma isolada. Logo, a ideia central é que a educação especial deve ser complementar ao currículo regular, o que significa que os alunos com deficiência ou outras necessidades devem, sempre que possível, participar das mesmas atividades que os outros alunos, com o suporte adequado, demonstrando a importância da inserção.

METODOLOGIAS DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA

As metodologias de capacitação continuada têm o intuito de promover o aprendizado permanente e o desenvolvimento profissional em diferentes áreas. Entre os exemplos, podemos destacar: workshops e treinamentos práticos, e-learning e cursos on-line, mentoria e coaching, comunidades de práticas, gamificação e microlearning. Essas metodologias capacitam e auxiliam os docentes na adoção de uma didática voltada para estimular os alunos, especialmente porque a maioria delas está relacionada à tecnologia.

Dessa forma, a capacitação continuada mantém o conhecimento atualizado, desenvolve novas competências e também prepara os docentes para as mudanças no mercado de trabalho. Após a pandemia, tornou-se evidente como cada profissional da educação precisou adaptar sua didática e metodologia para o contexto de uma sala de aula on-line e conseguir manter a atenção dos alunos.

E como é importante e necessária a formação continuada desse profissional para adquirir conhecimentos e transformar suas aulas, tornando-as cada vez mais interessantes e dinâmicas. Diante disso, o autor Imbernón (2010) pontua algumas características relacionadas à formação continuada de docentes que deveria ser considerado:

- A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

- Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de

maneira significativa, supondo um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

- Para introduzir certas formas de trabalho na sala é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas.

É pertinente uma reflexão sobre como os professores transmitem seus conhecimentos e o que pode ser melhorado, especialmente considerando o uso crescente de metodologias ativas, nas quais o aluno, muitas vezes, assume o papel de protagonista da sala de aula, favorecendo a interação com o docente e permitindo, assim, a inovação em suas práticas.

Contudo, uma minoria ainda demonstra resistência em evoluir nas suas práticas pedagógicas, permanecendo presa a métodos tradicionais e rígidos. Essa postura dificulta a quebra de paradigmas e impede o progresso em sala de aula. Sem buscar qualificação e atualização, esses profissionais não conseguem alcançar uma real progressão em suas carreiras, limitando sua contribuição para o desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a importância da formação inicial e continuada para os docentes que atuam em escolas que atendem alunos com necessidades especiais é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. O aumento da diversidade nas salas de aula exige que os professores se atualizem constantemente, não só em termos de conhecimentos pedagógicos, mas também em relação a novas metodologias, práticas inclusivas e formas de adaptação que atendam de forma eficaz as necessidades de cada aluno.

A capacitação contínua permite que o educador desenvolva um olhar mais atento e sensível às especificidades de seus alunos, aplicando abordagens que favoreçam o aprendizado e a participação de todos. Como destacado ao longo do artigo, é por meio da formação contínua que os docentes têm a oportunidade de rever suas práticas, ampliar seus horizontes metodológicos e se posicionar de maneira mais acolhedora e humanizada frente aos desafios da educação inclusiva.

Além disso, os aspectos legais e normativos reforçam a responsabilidade do Estado, das famílias e das escolas em promover a inclusão efetiva de todos os alunos, especialmente os com deficiência ou outras necessidades educacionais. A Constituição Brasileira e a Lei Brasileira de Inclusão asseguram o direito à educação para todos, exigindo que os professores sejam preparados para lidar com essa diversidade e promovam um ambiente educacional inclusivo e de respeito.

As metodologias de capacitação continuada, como workshops, cursos online, e-learning e comunidades de prática, são recursos valiosos para que os professores se mantenham atualizados e engajados com a melhoria contínua de suas práticas pedagógicas. A importância de um ambiente colaborativo e de apoio para a formação dos docentes, como mencionado, é crucial para o sucesso dessas iniciativas. Quando os professores sentem que a capacitação impacta positivamente seus alunos, a resistência à mudança diminui, resultando em uma educação mais inovadora e eficaz.

Portanto, a formação contínua não é apenas uma exigência legal ou uma tendência pedagógica, mas uma necessidade intrínseca ao fortalecimento de uma educação mais justa e inclusiva. A capacitação dos educadores é uma ferramenta poderosa para promover um ambiente de aprendizagem que favoreça a integração de todos os alunos, independentemente de suas condições, garantindo uma educação de qualidade e o pleno exercício da cidadania. Em última análise, investir na formação dos professores é investir no futuro da educação, proporcionando a todos os alunos as condições necessárias para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, A. C. A.; DA SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Art. 28. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/L13005.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Art. 59. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

FIGUEIRA, Emílio. **Introdução geral à educação inclusiva.** 2ª ed. Revista e Ampliada- São Paulo: Figueira Digital/AGBOOK, 2023.

GIROTO, Mosca. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores** - São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: oficina universitária, 2016, 198 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo-SP. Editora: S.A. ARTMED. 2010.

MATTOS, Marinho. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015.

NEUROCIÊNCIA DO ENSINO E MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Ana Vitória Imperiano da Silva¹

Solange Diniz de Oliveira²

Ana Carolina de Souza Ferreira³

Resumo:

Este trabalho enfatiza a importância da Neurociência no campo do ensino através de uma abordagem direcionada a compreensão dos processos cognitivos através da memória, atenção, armazenamento de informações e os métodos de aprendizagem como ferramentas que promovem a integração em sala de aula de acordo com a realidade de cada aluno. É enfatizado a importância de uma formação continuada para professores no contexto da Educação Inclusiva, ressaltando o crescente número de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dislexia nas escolas. O aumento expressivo desses diagnósticos demanda não apenas uma resposta educacional, mas também um comprometimento das instituições de ensino em implementar políticas educacionais que promovam a acessibilidade e a inclusão efetiva desses estudantes. Dessa forma, é destacado que os professores estejam preparados para atender tais demandas, mediante uma formação que considere as especificidades de cada aluno e as melhores práticas pedagógicas para sua inclusão, comprometidos com a ação da neurociência frente a análise do comportamento e do emocional de cada aluno. Este trabalho fundamenta-se em uma análise bibliográfica e documental, com base nas contribuições teóricas de autores como Libâneo (2013), Souza (2022), Sampaio (2014), Capovilla (2007), Natividade (2018) entre outros. Que ressaltam a importância da formação continuada e da contribuição da Neurociência com

1 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduada em Neuroaprendizagem. E-mail: imperianoana2@gmail.com

2 Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduada em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Mestranda do curso de Ciências da Educação da Florida University of Science and Theology (FUST). E-mail: solangediniz15@gmail.com

3 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

a Educação, como um pilar para a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a inclusão social.

Palavras-chave: Alunos, Educação, Neurociência, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é uma ciência interdisciplinar que estuda o sistema nervoso e a interação entre o corpo e a mente. O objetivo dos neurocientistas é compreender como é formado esse cérebro ao longo da vida, através do desenvolvimento, emocional e comportamental do indivíduo. Diante disso, a neurociência detém de um fator primordial perante a educação e se dialoga, uma vez que o contemporâneo tem nos mostrado a grande demanda de alunos chegando nas escolas com necessidades especiais e transtornos.

Posto isso, a neurociência pode contribuir no estudo desse cérebro que está surgindo em nossas aulas e requer cada vez mais de nós professores uma atenção redobrada, acolhimento e empatia, para assim desenvolver neste aluno habilidades e uma aprendizagem significativa. Segundo Capovilla em “A Neurociência somada à Pedagogia pode trazer muitos benefícios para efetivar um trabalho mais coeso, identificando no aluno suas dificuldades e o estimulando corretamente para conseguir maximizar as capacidades cognitivas, mediando sua aprendizagem e estimulando seu potencial.” Capovilla (2007, p. 23).

Dessa forma, a contribuição da neurociência torna-se essencial e necessária, pois diante das crianças com necessidades especiais nas escolas, percebe-se que é preciso investir em políticas públicas para uma formação continuada para professores se capacitarem e atenderem a esse alunado com métodos pedagógicos para eles não se sentirem excluídos e segregados do ambiente escolar.

Nesse contexto, é importante que o docente reconheça características do seu aluno e assim invista no seu potencial e na sua subjetividade, sempre orientando e o incentivando no processo de ensino aprendizagem para inseri-lo na sociedade como um cidadão formador de ideias e opiniões. Uma vez que cabe ao professor ao trazer conteúdos alinhados com sua práxis, e considerar o repertório sociocultural

e o conhecimento prévio desse aluno, interagindo a metodologia com as experiências de sua vida e de seu ambiente.

Essa apreciação sobre os conteúdos é de suma importância, pois o professor estará promovendo esse encontro da sua disciplina com o aluno e assim pela sua didática irá promover o ensino e aprendizagem, no entanto, existirá alunos que não irão desenvolver tão rápido o seu aprendizado, diferentes dos demais. Até porque cada indivíduo aprende de forma diferenciada e pode ocasionar uma exclusão da parte desse próprio aluno, visto que poderá desencadear sentimentos negativos sobre sua evolução. É o que aponta Libâneo (2013), “Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola.”

Esse comportamento é próprio do ser humano, é comum se sentir desvalorizado ou invisível quando não conseguimos êxito em diversos âmbitos da nossa vida, e inicia-se na escola, através de suas notas ou de sua variação linguística, como também se for acometido de algum bullying.

A neurociência estuda o comportamento como também as emoções, e através de tristeza ou medo, o cérebro reduz a produção de serotonina, e provoca casos como ansiedade e depressão, e assim o indivíduo vai se afastando da escola e da sociedade e até do seu convívio familiar.

Em contrapartida, é extremamente necessário a luta desde o início, antes de o aluno pensar que é um fracassado ou que não conseguirá êxito em sua vida escolar. Cabe a esse professor repensar suas práticas pedagógicas e auxiliar esse discente, promovendo sua ascensão escolar e assegurando sua formação para os desafios que encontrará na sociedade.

Diante disso, é importante a contribuição da neurociência que mostrará possíveis vertentes de como mudar esse ensino e evitar esses pensamentos dos alunos de acharem que não podem avançar na carreira escolar e se sentirem fracassados.

CAPACIDADES E LIMITAÇÕES COGNITIVAS DO CÉREBRO

A sala de aula é um ambiente múltiplo, com diversas realidades, que exige dos profissionais de educação; empenho, esforço e empatia ao lidar com o aluno. Neste sentido, dar notoriedade aos processos que incluem a memória, a atenção e o armazenamento de informações é importante para o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem uma melhor aprendizagem.

Segundo Stratton; Hayes (2009) *apud* Natividade (2018), a memória é o termo geral atribuído ao armazenamento e posterior recuperação da informação. Logo, há diferentes memórias para diferentes tipos de informação, como a memória explícita que é processada de maneira consciente, a partir do armazenamento de fatos; a memória implícita processada inconscientemente a partir do armazenamento de habilidades; a memória de operação que armazena um material por períodos curtos; e a memória de longo prazo que retém informações por longos períodos de tempo.

Natividade (2018) afirma que questões cotidianas exigem que a memória de operação e a de longo prazo atuem juntas. Um exemplo é a resolução de um cálculo matemático, a memória operacional trabalha na resolução do problema, enquanto a memória de longo prazo, resgata fórmulas ou procedimentos que aprendeu em momentos anteriores para aplicar na resolução do cálculo. Esse movimento, em sala de aula, implica em manter temporariamente as informações passadas no momento e um dos fatores para absorção das informações é a atenção. É necessário que se mantenha o foco a fim de sustentar a memória operacional, caso haja distrações, a capacidade de aprendizagem pode ser prejudicada, pois “é preciso dar atenção para um estímulo para que seja memorizado.” (Natividade, 2018, p.30)

Sweller e Chandler (1994) estudaram o processo de construção da aprendizagem na memória e dividiram o esforço mental em duas partes: a carga cognitiva intrínseca e a carga cognitiva extrínseca. Falcade et al (2020, p.03) afirma que a primeira refere-se à quantidade de elementos e de informações que precisam interagir ao mesmo tempo para que o estudante aprenda. Já a carga cognitiva extrínseca é ocasionada pela forma como o conhecimento é exposto ao estudante, sendo dividida em relevante e irrelevante.

Neste sentido, o conhecimento é reconhecido como relevante quando os métodos de ensino oferecem caminhos adequados para compreensão do conteúdo, porém, quando não há esse cuidado, é ocasionada a carga cognitiva irrelevante, ou seja, o estudante terá um esforço mental desnecessário na aquisição do conhecimento.

Segundo Falcade et. al (2020, p.03), a partir de alguns experimentos, “lark, Nguyen e Sweller (2006) elencaram vinte e nove diretrizes para minimização da carga cognitiva, algumas delas complementares em suas descrições”. Sendo uma delas, “Integração de elementos visuais e textuais”, que sugere combinar texto e imagem a fim evitar sobrecarregar apenas de um canal sensorial, visão ou audição. E o “Sequenciamento e segmentação do conteúdo” que propõe dividir o conteúdo aprendido em segmentos menores e sequenciais, ajudando a evitar a sobrecarga de informações e permitindo que o aprendiz processe e absorva o conteúdo de maneira mais eficaz.

Essas práticas buscam minimizar o risco de sobrecarga cognitiva e melhorar a eficácia do aprendizado, pois a memória operacional possui uma capacidade limitada e quanto mais informações forem processadas de forma simultânea, maior o risco de comprometer a aprendizagem. Neste sentido, a técnica desenvolvida por Lashley (1951), conhecida como chunking, visa melhorar a memória de trabalho agrupando informações em unidades maiores e mais significativas, chamadas de “chunks” (blocos).

Não seria possível o armazenamento de 31 dígitos numéricos na memória de curto prazo, deste modo: 001001100111001111001110011001. No entanto, se estes números forem agrupados em blocos menores, como: 001 0011 00111 001111 00111 0011 001, possivelmente serão reproduzidos com mais facilidade. (Souza, 2022, p.51).

A estratégia por agrupamento é muito eficaz, tanto para aprender mais eficientemente, quanto para realizar tarefas que exigem processamentos mentais complexos. Entretanto, Souza (2022) afirma que esses blocos de informações, armazenados pela memória de curto prazo, precisam ser continuamente reforçados na consciência, para que

não caiam no esquecimento. Logo, a informação que não for perdida será conduzida à memória de longo prazo.

Em casos de alunos com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, o TDAH e outros distúrbios do processamento cognitivo, os educadores precisam estar atentos a o que é importante para fixar a atenção daquele aluno e quais os mecanismos capazes de desenvolver estímulos que proporcione a aprendizagem.

APRENDIZAGEM ATIVA E ENGAJAMENTO

As escolas vêm recebendo um índice enorme de crianças com laudos de diversos transtornos e com necessidades especiais, o que de fato é visível, e como lidar com esse cérebro que possui uma funcionalidade diferente em sala de aula.

O aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), ao chegar na escola, está carregado de emoções e muitos sentimentos, como o medo e o receio do primeiro contato com pessoas que não são do seu convívio. A partir desse processo de ambientação, ele(a) será inserido(a) no campo escolar, cabendo ao professor, alinhar sua didática junto a mecanismos de ensino e aprendizagem com a finalidade de promover a integração e gerar um bom desempenho do aluno frente às suas dificuldades, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Como pontua, Monte (2004, p.25) “Acreditamos que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais por apresentarem autismo deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, que vai variar de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno.” E também de um professor especializado, por isso a importância de uma formação continuada, para que seja definida estratégias de ensino e observados comportamentos para dessa forma estimular o aprendizado dessa criança.

Outro transtorno que percebemos muito em sala de aula é o TDAH (O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que tem sua particularidade e será demonstrada através de três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. Assim, temos a aplicação de outras abordagens docentes em suas práticas pedagógicas, considerando que esse aluno através das características citadas, no qual são crianças hiperativas, com dificuldades de estarem em

silêncio e permanecerem quietas e sempre em movimento, pode até chamar a atenção de outros alunos, para eventuais conversas e desfoques, cabendo ao docente, elaborar recursos metodológicos que prendam a atenção daquele aluno em suas respectivas atividades.

Outro transtorno bastante comum nas escolas é a Dislexia, o qual compromete a aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Essas crianças sentem-se com dificuldades e o primeiro passo é o acolhimento, a empatia e, junto a esses mecanismos, desenvolver estratégias que promovam ações metodológicas que venham a agregar em sua formação. Antes muitos professores poderiam até pensar que o aluno não queria aprender ou não tinha nenhum interesse, ou até mesmo preguiça de escrever. Mas através de laudos e diagnósticos, muitas crianças mostraram que o motivo aparente era a dislexia.

Segundo Duhart (2019, p.13) “A dificuldade que o disléxico apresenta ao ler e decodificar textos o influencia a interpretar de forma literal a mensagem contida no texto, sendo assim: a linguagem utilizada deve ser de fácil compreensão e ler a prova em voz alta facilita a compreensão do aluno.” Sendo assim, o professor irá reunir recursos para inserir esse aluno em suas práticas, visando o aprendizado, reconhecimento de palavras e decodificação.

A neurociência há algum tempo está em comunhão com a educação no intuito de através das necessidades especiais, comportamentos emocionais e de aprendizagem, realizar estratégias metodológicas e corroborar em práticas pedagógicas para a evolução das capacidades cognitivas e no modo de interação com os alunos.

No entanto, é necessário e pertinente a formação continuada de professores, para assim ao se qualificarem, dar continuidade ao processo de formação do indivíduo e torná-lo um sujeito ativo e crítico na sociedade. É o que assevera Libâneo (2013, p. 96):

O processo de ensino abrange a assimilação de conhecimentos, mas inclui outras tarefas. Para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria em desenvolvimento significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da ca-

pacidade cognoscitiva dos alunos, saber empregar os métodos mais eficazes para ensinar, não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente.

Alguns alunos já chegam na escola fadados ao fracasso escolar, devido a vários fatores que são: a desigualdade social, sua limitação para aprender, o ambiente familiar ao qual convive e por não apresentar um padrão estereotipado perante a sociedade, o que acarreta muitas vezes o bullying. Dessa forma, cabe ao professor promover a inclusão e o acolhimento dessas particularidades e de como cada cérebro irá aprender, para assim transmitir seus conhecimentos e construir um aprendizado em conjunto, pois o aluno que está chegando na sala de aula, traz uma bagagem rica de conhecimentos prévios e socioculturais, que podem ser bem aproveitados em relação mútua com a didática ofertada pelo docente.

As crianças com necessidades especiais ingressam na escola receosas do que vão enfrentar, se serão aceitas, e isso já desenvolve na mentalidade delas, um abismo enorme. Criando barreiras para um futuro relacionamento de amizade com colegas, professores e coordenação escolar.

A empatia é um mecanismo necessário neste processo, pois irá ajudar a desconstruir esse pensamento e deixá-lo(a) mais a vontade, desenvolvendo habilidades em como lidar com o próximo, originando uma ruptura do medo criado e, em síntese, superado.

Dessa forma, é imprescindível que os professores estejam preparados para atender tais demandas, mediante uma formação que considere as especificidades de cada aluno e as melhores práticas pedagógicas para sua inclusão.

Por fim, é essencial reafirmar que a escola possui um papel social fundamental na transformação da realidade educacional. É vital que as instituições de ensino estabeleçam parcerias efetivas com os professores e invistam em sua formação contínua. Esse investimento não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também amplia as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dos discentes com transtornos, promovendo uma educação mais equitativa e justa, capaz de atender à diversidade presente na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre os conhecimentos fornecidos pela neurociência junto ao campo educacional tem se mostrado muito eficaz para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Compreender como o processamento cerebral, retém e utiliza a informação oferece aos educadores diferentes formas para um ensino mais assertivo e direcionado, promovendo a integração e o engajamento na aprendizagem. Deste modo, a neurociência do ensino revela que os processos cognitivos são influenciados na aprendizagem por fatores como a atenção, a memória e o gerenciamento das emoções. Logo, fazer o uso de métodos pedagógicos que estimulem os diferentes aspectos cerebrais podem auxiliar na potencialização da aprendizagem, promovendo um ambiente escolar mais dinâmico e interativo.

É importante ressaltar, que os educadores possuem uma grande responsabilidade em suas mãos, por isso é necessário que utilizem as descobertas da neurociência somada ao cotidiano, alinhando teoria e prática de acordo com cada realidade vivenciada, fazendo necessário uma formação continuada para saber como lidar com cada individualidade posta em sala de aula. Neste sentido, a promoção de estratégias de ensino garantem um ambiente mais acolhedor e integrativo que facilita o aprendizado e promove a inclusão, o engajamento e a motivação dos alunos.

Portanto, estar inserido em um ambiente múltiplo é um grande desafio para o profissional da educação, pois demanda encarar as diversas necessidades de aprendizagem, de diversidade comportamental e emocional, acessibilidade etc, entretanto, o ambiente também oferece uma série de oportunidades para a transformação tanto dos alunos quanto dos próprios educadores, como a promoção da empatia, o desenvolvimento de habilidades, fortalecimento, resiliência, além, do crescimento humano. Estar inserido em um ambiente diverso, é aprender a lidar com a inclusão e o educador possui a chance de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para um mundo plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUHANT, Rodrigues; PEREIRA, Souza. **Práticas pedagógicas inclusivas: dislexia**. Alfenas, 2019.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DO NORTE DO PARANÁ. Neuropedagogia e Neurodidática Carolina dos Santos J. da Natividade Paranavaí - PR.: Fatecie, 2018. 58 p.

FALCADE, A et. al. Teoria da Carga Cognitiva: aproximação de ideias e conceitos. **Inter-Ação, Goiânia**, v.45, n.3, p. 795-810, 2020.

FOCO, Mente. **100 minutos para entender a neurociência**. 2 ed.-Bauru, SP: Astral Cultural, 2024.

SAMPAIO. A et. al. **Transtornos de dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2 ed- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 288 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTE, Furtado. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 64p.

SOUZA, Joel Silva de. **Memória muscular: um estudo interdisciplinar sobre a performance no violoncelo**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022.

A POLICEMIA DA AÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO ANTROPOCENO: IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS CONCEITUAIS

Matusalém Alves Oliveira¹

Resumo:

Este artigo investiga a policemia da ação humana no contexto do Antropoceno, era marcada por profundas transformações ambientais e sociais. A partir de uma abordagem multidisciplinar, o estudo analisa como diferentes teorias e perspectivas interpretam os impactos das práticas humanas sobre o planeta, enfatizando suas múltiplas implicações e os entrelaçamentos entre ética, política, cultura e meio ambiente. O trabalho propõe uma leitura crítica e integrada das consequências das ações humanas, destacando a urgência de respostas eficazes frente aos desafios contemporâneos. Ao articular teoria e prática, busca-se fomentar uma reflexão profunda sobre as responsabilidades coletivas e individuais no enfrentamento das crises globais atuais.

1. INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho apresenta uma visão geral bastante abrangente e detalhada do tema em questão, destacando a relevância da policemia da ação humana em variados contextos do Antropoceno. Esta era é caracterizada por transformações ambientais e sociais significativas que, por sua vez, moldam a experiência humana em diferentes esferas da vida. Serão abordadas as distintas abordagens e teorias que convergem para a compreensão deste fenômeno complexo e multifacetado, exigindo, portanto, uma análise cuidadosa e atenta por parte dos pesquisadores. Além disso, uma ênfase particular será dada à importância de se analisar as várias implicações e práticas conceituais que estão intimamente associadas a essa temática crucial e contemporânea, a qual impacta diretamente a vida no planeta de maneiras diversas e interligadas.

Este aprofundamento visa não apenas elucidar as complexas relações entre as ações humanas e suas repercussões no meio ambiente, mas também instigar uma reflexão crítica e aprofundada sobre as

¹ Professor Dr. Matusalém Alves Oliveira é docente e pesquisador na área de História e Pedagogia. É professor titular da cadeira de Pré-História na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: matusala@servidor.uepb.edu.br

responsabilidades que emergem desse cenário alarmante e desafiador que enfrentamos atualmente. Sendo assim, o trabalho se propõe a criar um diálogo entre teoria e prática, incentivando uma compreensão mais holística e integrada das questões contemporâneas que são constantemente enfrentadas pela sociedade moderna e que demandam respostas urgentes e eficazes. (Joanguete2024)(de Campos Nardy; Di Felice)(Da Silva; Da Silva Dias)(Garrote; Guazzelli)(Stival; Gonçalves, 2024), (Freyesleben, 2023)(Francelino; Pompeu, 2024).

1.1. Contextualização do tema

Nesta seção, será realizada uma contextualização ampla e detalhada do tema em questão, que envolve a emergência do Antropoceno, analisando também sua complexa e multifacetada relação com a policemia da ação humana contemporânea. Serão apresentadas, de maneira meticulosa, as principais características e definições que cercam o Antropoceno, com o intuito de oferecer uma visão abrangente sobre essa nova era geológica.

Além disso, discutiremos a origem e o conceito do termo policemia, situando assim o leitor de forma mais clara e precisa no contexto de estudo em questão. Esse esclarecimento fornecerá as bases conceituais necessárias para uma melhor compreensão do tema abordado, permitindo que o público entenda as interconexões e nuances que permeiam esses conceitos. Em suma, a discussão se aprofundará na maneira como esses importantes conceitos se entrelaçam e na relevância de compreendê-los em nosso tempo atual, onde a interação entre a humanidade e o meio ambiente exige uma reflexão crítica, bem fundamentada e urgente.

Exploraremos também as implicações dessas ideias no cotidiano e na formação de políticas que busquem um equilíbrio sustentável, enfatizando a importância de formas de ação que considerem tanto a saúde do planeta quanto as necessidades humanas. As transformações provocadas pelas atividades humanas não podem ser ignoradas, e compreender o Antropoceno nos leva a refletir sobre as responsabilidades que temos frente à natureza.

2. A Emergência do Antropoceno

A emergência do Antropoceno refere-se ao reconhecimento crescente e altamente apropriado de uma nova e intrigante era geológica, que é caracterizada pela influência significativa e abrangente das ações e atividades humanas nos processos ambientais e geológicos que afetam a Terra de diversas maneiras e em múltiplos níveis.

Este conceito fascinante e extremamente importante surgiu como um resultado direto dos impactos drásticos e severos que as ações humanas têm causado na Terra, que incluem, entre outras coisas, a industrialização em larga escala, a poluição generalizada que afeta diversos ecossistemas ao redor do mundo e as mudanças climáticas que se tornam cada vez mais intensas e rápidas ao longo do tempo, causando um efeito dominó em várias camadas da biosfera. A transição para o Antropoceno não é somente uma questão de nomenclatura científica, mas representa uma mudança fundamental e profunda na relação complexa entre os seres humanos e seu ambiente natural, que agora se revela mais diversificada, complexa e interconectada do que nunca.

Essa nova era, portanto, demanda uma abordagem inovadora, criativa e proativa para lidar com os múltiplos desafios que surgem constantemente na sociedade moderna, exigindo que todos nós repensemos nossas práticas diárias e nossas interações com o mundo ao nosso redor, promovendo soluções sustentáveis, eficientes e eficazes para assegurar um futuro melhor para as próximas gerações.

2.1. Definição e características

A definição do Antropoceno envolve uma compreensão aprofundada e detalhada de suas características distintas e marcantes, que incluem, entre outras, a intensificação da atividade humana que se estabelece como a força geológica dominante em nosso planeta. Essa era geológica não se limita apenas à observação de fenômenos naturais e antropogênicos, mas também implica uma rápida aceleração e intensificação de processos fundamentais, como é o caso do ciclo do carbono, que está intimamente ligado às mudanças climáticas de grande escala.

Além disso, a alarmante e crescente perda acelerada de biodiversidade que estamos testemunhando atualmente é uma consequência direta e indesejada das atividades humanas. O Antropoceno, portanto, é também um período marcado por uma intensificação dos impactos ambientais, que se distribuem de forma desigual e frequentemente injusta, afetando de forma desproporcional comunidades marginalizadas, que já enfrentam vulnerabilidades históricas e estruturais, e ecossistemas que estão em grave risco de colapso.

Compreender as definições e características do Antropoceno torna-se, assim, de suma importância para a formulação de estratégias eficazes, inovadoras e multidisciplinares de adaptação, bem como de mitigação, que possam enfrentar esses desafios complexos e interconectados de forma a promover um futuro mais sustentável e equitativo para todos.

3. A Política e a Policemia da Ação Humana, suas Complexidades e suas Múltiplas Implicações

A policemia da ação humana, um conceito amplo e multifacetado, refere-se à multiplicidade de diversas atividades e impactos que são promovidos pela humanidade sobre o meio ambiente em que vivemos, e que, em muitas ocasiões, não são plenamente compreendidos nem sequer adequadamente reconhecidos. Essa noção de grande relevância destaca que as ações humanas são extremamente variadas e complexas, abrangendo uma gama extensa de práticas que vão desde a exploração intensiva e muitas vezes predatória de recursos naturais, como água, madeira, minerais e combustíveis fósseis, até a produção de grandes quantidades de resíduos, poluição e a alteração significativa de ecossistemas locais de forma muitas vezes irreversível.

Além disso, a policemia também ressalta não só o que ocorre em nível local, mas igualmente as repercussões globais resultantes dessas atividades e práticas que, por sua vez, afetam a biodiversidade e o equilíbrio ecológico. Por exemplo, a desflorestação em uma região pode influenciar padrões climáticos em lugares distantes e aparentemente desconectados, exacerbando fenômenos extremos como enchentes, secas severas e a perda de habitat para diversas espécies. A compreensão dessa policemia é fundamental para reconhecer a varie-

dade de origens e causas que contribuem para os inúmeros e complexos desafios ambientais que enfrentamos atualmente no Antropoceno.

Essa interconexão complexa de impactos resulta em uma rede de consequências que vão muito além do que muitas vezes se imagina, exigindo, portanto, uma abordagem conjunta, integrada e sistemática para a conservação e a gestão ambiental que leve em consideração todos os seus múltiplos aspectos e efeitos.

3.1. O que é o conceito e quais são as suas origens na filosofia e na história do pensamento humano

O conceito de policemia da ação humana arraiga-se profundamente numa análise reflexiva e meticulosa que se concentra nas interações intrincadas e multifacetadas que se desdobram continuamente entre a sociedade e o ambiente natural. Estas interações se estabelecem de forma interdependente, revelando uma teia complexa de relações que implica em um emaranhado de efeitos e influências mútua e constantemente.

A enfática percepção de que essa relação é caracterizada por uma extraordinária e rica diversidade de atividades, influências e efeitos variados, todos interligados de modo complexo, multifacetado e dinâmico, é essencial para a compreensão fiel do fenômeno que nos rodeia. Essa ideia surgiu da crescente demanda por uma abordagem abrangente e fundamentada que considere com profundidade e rigor os impactos complexos e muitas vezes surpreendentes que as ações humanas exercem sobre o mundo natural em que estamos imersos. O conceito de policemia tem suas origens firmemente enraizadas na rica tradição da teoria sociológica avançada, a qual se entrelaça de maneira intrínseca com as pesquisas contemporâneas que emergem nas áreas ambiental e social, sendo que ambos os campos buscam uma melhor elucidação das relações intrincadas e complicadas entre ser humano e meio ambiente, enfatizando a necessidade de um conhecimento mais aprofundado. Este conceito destaca de forma indiscutível a complexidade e a interconexão intrínsecas que caracterizam as ações humanas no contexto contemporâneo do Antropoceno, um conceito que traz à luz a questão vital da responsabilidade social e ambiental de nossas práticas.

Este período, amplamente reconhecido pela predominância da atividade humana como a força primordial que transforma e molda o planeta em múltiplas dimensões, traz à tona as profundas alterações que ocorrem em ecossistemas e em sociedades de formas diversas e frequentemente imprevistas e inusitadas. Essas interações produzem um quadro dinâmico e instável, em constante mutação e adaptação, que reflete e evidencia a complexidade inerente das relações que se estabelecem entre os seres humanos e o ambiente em que estão inseridos.

Tal cenário desafiador, por sua natureza multifacetada, propõe uma revisão crítica das nossas noções convencionais sobre progresso e sustentabilidade, convidando-nos a reavaliar cuidadosamente as implicações de nossas ações e a considerá-las não apenas como eventos isolados, mas como parte de uma vasta e complicada rede de consequências que impactam o nosso planeta de maneiras profundas, significativas e possivelmente irreversíveis para o futuro da vida como a conhecemos.

4. Implicações Significativas e Relevantes da Policemia para a Saúde Humana e Seu Impacto Geral

As implicações da policemia resultante da ação humana nos diversos contextos do Antropoceno revelam-se vastas e variadas de maneira profundamente preocupantes e alarmantes. A poluição do ar, da água e do solo, que continua a se intensificar, levando a uma degradação ambiental severa, a contínua e devastadora perda de biodiversidade em ecossistemas fundamentais, que são essenciais para a manutenção da vida, e a degradação significativa que afeta ambientes naturais e habitats, resultando em uma diminuição drástica da qualidade de vida das espécies, e as drásticas mudanças climáticas que presenciamos estão entre os impactos ambientais mais visíveis e alarmantes da nossa era contemporânea.

Além disso, a sobrecarga dos recursos naturais do nosso planeta, que se torna cada vez mais insustentável, a acidificação crescente dos oceanos que nos cercam e ameaçam a vida marinha, crucial para o equilíbrio do ambiente aquático, a geração constante e inexorável de resíduos, que poluem e comprometem a saúde do nosso planeta, e a

disseminação de substâncias tóxicas e perigosas para o meio ambiente, que colocam em risco a vida de muitas espécies, podem ser vistos como consequências diretas da policemia da ação humana.

Essa dinâmica negativa não afeta apenas a saúde do planeta, mas também a saúde e bem-estar de todas as formas de vida que nele habitam. É imprescindível que a sociedade tome uma consciência profunda e verdadeira dessas questões prementes e premente, para que possamos buscar, de forma coletiva e consciente, soluções eficazes que promovam a sustentabilidade, a recuperação e a preservação dos recursos naturais essenciais para a nossa sobrevivência e para o equilíbrio delicado dos ecossistemas que sustentam a vida tal como conhecemos.

4.1. Efeitos e impactos ambientais muito significativos e relevantes

Os impactos ambientais decorrentes da crescente policemia da ação humana são extremamente profundos e abrangentes, afetando todos os sistemas naturais do nosso planeta de maneira integral e multifacetada. Desde a devastadora destruição massiva de habitats naturais e a consequente extinção de inúmeras espécies que ocupam esses ecossistemas frágeis até as alterações climáticas cada vez mais extremas que estamos vivenciando e o alarmante aumento da poluição em diversas formas, as consequências dessas atividades humanas são bastante preocupantes e têm despertado a atenção de cientistas, governos, organizações não governamentais e da sociedade civil de forma ampla e urgente, exigindo ações rápidas e efetivas.

É importante notar que, além disso, as atividades antropogênicas, como o desmatamento progressivo e extensivo, a industrialização desenfreada que frequentemente ignora os limites do meio ambiente e a urbanização acelerada que invade espaços naturais, também contribuem de maneira significativa para a drástica redução da qualidade do ar, da água e do solo em níveis alarmantes e cada vez mais críticos.

Isso acaba comprometendo não apenas a saúde dos ecossistemas em sua totalidade, mas também a segurança alimentar e a qualidade de vida das populações que dependem desses recursos naturais essenciais para a sua sobrevivência e bem-estar. Portanto, compreender,

analisar e avaliar esses impactos de forma minuciosa e detalhada é fundamental para a busca de estratégias eficazes de mitigação, conservação e adaptação que possam auxiliar na proteção do meio ambiente e garantir um futuro sustentável e viável. Não apenas para as atuais populações, mas especialmente para as futuras gerações que, sem dúvida, dependerão desses recursos abundantes e essenciais.

5. Práticas Conceituais e Abordagens Temáticas em Diversos Contextos e Cenários Relevantes

Nesta seção, são abordadas as práticas conceituais enriquecidas, que se destacam por serem abrangentes e detalhadas, refletindo uma profunda conexão com a policemia da ação humana nos diversos e variados contextos do Antropoceno.

A análise crítica e meticulosa enfatiza um desenvolvimento aprofundado e uma aplicação rigorosa de conceitos e teorias que buscam não apenas compreender de maneira efetiva, mas também lidar com as complexas interações que existem entre os seres humanos e o meio ambiente, levando em conta as múltiplas dimensões, nuances e escalas que caracterizam essas interações multifacetadas e, por vezes, contraditórias.

As práticas conceituais que aqui são discutidas são essenciais e fundamentais para embasar estratégias eficazes de mitigação e adaptação às mudanças socioambientais que estamos testemunhando, promovendo não apenas a sustentabilidade, mas também a preservação dos recursos naturais que sustentam a vida em nosso planeta.

Isso ressalta ainda mais a importância da responsabilidade coletiva na conservação e no uso consciente dos recursos disponíveis, reconhecendo que cada ação conta e que a colaboração entre os diferentes setores da sociedade é absolutamente vital para enfrentar os desafios contemporâneos que se colocam diante de nós, exigindo um esforço conjunto e incisivo. Essa abordagem integrada é crucial, pois proporciona uma base sólida para que possamos lidar com as pressões e as demandas que a atual era exige de nós.

5.1. Estratégias eficazes, inovadoras e transformadoras de mitigação em diversos contextos e cenários

A seção de estratégias de mitigação explora de maneira ainda mais aprofundada e detalhada as diferentes abordagens e ações que podem ser eficientemente empregadas para reduzir significativamente as consequências da políemia resultante das ações humanas no contexto complexo e desafiador do Antropoceno.

Neste contexto, são discutidas diversas medidas práticas e relevantes, como a redução significativa e impactante das emissões de gases de efeito estufa, que desempenham um papel crucial e determinante na mitigação dos impactos negativos que afetam não apenas o meio ambiente, mas também a saúde dos ecossistemas.

Além disso, também é destacado o papel vital e insubstituível da preservação de ecossistemas, que são fundamentais para o equilíbrio ambiental e para a manutenção essencial da biodiversidade, bem como a promoção de práticas sustentáveis em diversos setores cruciais, incluindo agricultura, indústria, transporte e gestão de resíduos.

Além disso, são analisadas várias estratégias de adaptação e resiliência que podem ser aplicadas para melhor enfrentar os crescentes e complexos desafios climáticos e ambientais que surgem com a mudança do clima a que estamos expostos.

A consideração da importância de uma abordagem holística e integrada torna-se, portanto, absolutamente essencial e indispensável ao lidarmos com os múltiplos desafios impostos pelo contexto atual, garantindo que as ações estejam interligadas e sejam verdadeiramente eficazes a longo prazo, promovendo um futuro mais sustentável, equilibrado e harmônico para todos os seres vivos e para o nosso planeta.

6. Conclusão e Considerações Finais

Ao final deste trabalho, é possível concluir que a ação humana no contexto do Antropoceno resulta em uma políemia de impactos ambientais significativos e extremamente complexos que vão desde mudanças climáticas alarmantes e preocupantes até a drástica e acelerada perda de biodiversidade em várias regiões do planeta.

A compreensão profunda da emergência do Antropoceno e a diversidade de consequências da ação humana nos permite visualizar com clareza a urgência e a necessidade de desenvolver e implementar estratégias eficazes de mitigação e adaptação para enfrentar os múltiplos e intensos desafios impostos por esse fenômeno global.

Além disso, a análise detalhada das práticas conceituais contemporâneas revela a necessidade muito profunda de repensar o papel e a responsabilidade da humanidade no planeta e de promover uma transformação essencial e significativa em direção a uma convivência mais sustentável e harmoniosa com o ambiente.

Essa transformação deve levar em consideração a interdependência entre todos os seres vivos e os ecossistemas complexos que sustentam a vida na Terra, buscando um equilíbrio que favoreça não apenas a sobrevivência humana, mas também a preservação das diversas formas de vida que compartilham este habitat comum. (Da Silva; Da Silva Dias), (Joanguete2024)(Da Silva; da Silva Dias)(Vidal, 2024)(De Melo Filho, 2023)(Aparício *et al.* 2024)(Santos; Coelho, 2023)(Monteiro; Seabra, 2023)(Matias; Imperador, 2022).

6.1. Síntese das principais ideias

Em síntese, este trabalho, de forma abrangente e detalhada, abordou a complexidade multifacetada da ação humana nos tempos desafiadores do Antropoceno, destacando a policemia de impactos diversos, significativos e, em muitos casos, muitas vezes imprevisíveis que decorrem dessa interação.

Além disso, foram discutidas, em profundidade e com rigor, as implicações ambientais desse fenômeno emergente e as possíveis estratégias de mitigação que podem ser implementadas para reduzir os danos causados.

Concluiu-se ainda a importância vital e imprescindível de repensar criticamente as práticas conceituais atuais, promovendo assim uma maior conscientização sobre a urgente necessidade de ações efetivas e sustentáveis voltadas para a preservação ambiental e a manutenção do tão delicado equilíbrio do planeta, que habitamos todos os dias em nossa própria existência. (Joanguete, 2024)(Gomes *et al.* 2021)

(Menezes, 2022)(Thomaz, 2024)(Vidal, 2024)(de *et al.* 2022)(Gonçalves, 2024)(Schneider; De Lemos, 2023) e (Giornes *et al.* 2024).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Joanguete, C.V., 2024. O Novo paradigma antropocênico da inteligência artificial. **Anais de Artigos do Seminário Internacional de Pesquisas em Miatização e Processos Sociais**, 1(6). mediaticom.org.

de Campos Nardy, R. M. & Di Felice, M. **Narrativa sobre a crise do Antropoceno e o novo estado da Terra em uma perspectiva reticular**. eca.usp.br. usp.br

da Silva, A. A. G. & da Silva Dias, M. A., . **A ERA DO ANTROPOCENO NO ÂMBITO DO ENSINO DE BIOLOGIA: COMPREENSÕES E PERSPECTIVAS PARA SUA PROMOÇÃO**. editorarealize.com.br. editorarealize.com.br.

Garrote, L. S. & Guazzelli, B. G., . **RUÍNAS DE UM FUTURO**. periodicos.ufpel.edu.br. ufpel.edu.br.

Stival Garrote, L. and Gonçalves Guazzelli, B., 2024. RUÍNAS DE UM FUTURO: Entre a memória e o esquecimento nos tempos de Gaia. Píxo: **Revista de Arquitetura Cidade e Contemporaneidade**, 8(29). [HTML].

da Silva, M.E.D.G., da Rosa, L.E.L., dos Santos, J.C., de Avila Leão, M., da Costa, D.N. and Hidai, B.A.F., 2024. Fanzines no Antropoceno e a Formação Docente: Um relato de experiência. **Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química**-ISSN 2318-8316, (43), pp.1-8. edeq.com.br.

Freyesleben, A., 2023. **Os tempos do Antropoceno: reflexões sobre limites, intensidade e duração**. História (São Paulo). scielo.br

Francelino, P. E. & Pompeu, N., 2024. **HARMONIA COM A NATUREZA: OS DIREITOS DOS ANIMAIS NÃO-HUMANOS SOB**

A PERSPECTIVA EVOLUTIVA DO DIREITO ECOLÓGICO LATINO ufms.br

da Silva, A. A. G. & da Silva Dias, M. A., . **A TEORIA DO ANTROPOCENO NA CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL PARA O ENSINO DE BIOLOGIA**. editorarealize.com.br. editorarealize.com.br.

Vidal, B. S., 2024. **A expansão da soja na Amazônia Setentrional: mudanças ambientais em Roraima**. ufam.edu.br.

de Melo Filho, C., 2023. **Incertezas emergentes: arte, ecologia e mudanças climáticas no tempo do Antropoceno**. MODOS: Revista de História da Arte. unicamp.br.

Aparício, M., Moraes, C.D.P., Py-Daniel, A.R. and Neves, E.G., 2024. Amazônia em simbiose: marcas de humanidades que enfrentam o Antropoceno. **Estudos Avançados**, 38(112), pp.7-30. scielo.br.

Santos, C. B. M. & Coelho, G. L. S., 2023. **O Antropoceno e suas relações com a história dos games**. Topoi (Rio de Janeiro). scielo.br.

Monteiro dos Santos, C.B. and Seabra Coelho, G.L., 2023. O Antropoceno e suas relações com a história dos games. Topoi: **Revista de História**, 24(54). [HTML].

Matias, T.P. and Imperador, A.M., 2022. **Educação Ambiental e Avaliação Ambiental Estratégica na Gestão Ambiental: desafios e oportunidades no Antropoceno**. Educação Ambiental (Brasil), 3(1). educacaoambientalbrasil.com.br.

Gomes, H.K.R.F., Persch, H.C.A., Ribeiro, J.L., de Bastos, T.P. and de Assis Leal, T., 2021. ENTRE CLIMA E TERRA: OS EXTREMOS CLIMÁTICOS E OS SEUS IMPACTOS NO AGRONEGÓCIO RONDONIENSE. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, 12(edispdir), pp.145-162. unifaema.edu.br.

Menezes, C. B., 2022. **Direitos humanos no antropoceno: por uma concepção pós abissal e ecológica.** 200.18.15.28.

Thomaz, N. R., 2024. **Drosófilas, Antropoceno e pesquisa genética: uma etnografia em um laboratório universitário de Porto Alegre.** ufrgs.br.

de Matos Silva, S.E., Duarte, G.F., Rodrigues, F.A. and ÂngeloCoutinho, F., 2022. 3. **A EVOLUÇÃO MICROBIANA EM UMA PERSPECTIVA CTSA: uma proposta gamificada para o ensino de ciências.** Ciências na escola-um novo olhar sobre o ensino da evolução biológica: reflexões e propostas, p.59. google.com.

Gonçalves, I. C., 2024. **Instrumentos Jurídico-Internacionais de Proteção Climática: o papel da Governança Global e da Litigância Climática.** ulisboa.pt.

Schneider, S. & de Lemos, M. D., 2023. **O papel pivotal dos ODS para reconfigurar os sistemas alimentares no século XXI.** Expressa Extensão. ufpe.edu.br

Giornes, A.R.L., dos Santos, J.P.M., de Freitas Uchoas, J.P. and Decacche, J.A.P., 2024. Agenda 2030 como ferramenta estratégica de ações sustentáveis em uma empresa farmacêutica do Vale do Paraíba. **Revista de Administração do UNIFATEA**, 26(01). unifatea.edu.br.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

Dachagas Pinheiro Neto¹
Raphael Bispo Milhomens²

Resumo:

O presente artigo tem a pretensão de motivar e provocar uma reflexão sobre o tema inclusão educacional, levando em consideração os princípios e conceitos defendidos em vários documentos que tratam o assunto. Pretende-se direcionar o foco para os desafios encontrados na inclusão de pessoas com deficiências nas salas regulares de ensino, procurando reconhecer e valorizar a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer indivíduo que o ensino deve ser para todos independente das limitações de cada pessoa. Ao se pensar na melhor maneira de introduzir práticas inclusivas nas salas regulares de ensino visualizam-se possibilidades de desenvolver as diversas potencialidades, dessa forma todos saem ganhando. O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas no processo. Pessoas com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com potencialidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias diversificadas de metodologia.

Palavras-chaves: Pessoas com Deficiências. Educação Inclusiva. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao se falar em educação inclusiva não se pode pensar de qualquer jeito. O direito à educação só será devidamente preenchido se o

1 Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Coordenador no curso de Administração da FASEC - Faculdade do Sertão Central - CE coordenacao.adm@unifasec.edu.br

2 (Orientador) Doutor em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-Moderna e Religiosidade – UNIORLANDO – FL – USA raphael.i9var@gmail.com

ensino recebido visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Faz-se necessário verificar a prática de ensino buscando o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos observando se o processo de inclusão propicia a aprendizagem.

Esta proposta investigativa objetiva, também, analisar qual o papel do professor diante desse desafio, que se refere a uma escola para todos, sem exclusão. Uma escola que deve preparar o aluno para que possa viver com a diversidade, considerando que todos são diferentes. Como metodologia, utilizar-se-á a pesquisas bibliográficas, recorrendo-se a autores e material disponível sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008, p.15).

Com base nessa definição, podemos perceber que o AEE é o atendimento oferecido aos alunos com deficiência de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, considerando as necessidades desses alunos. Então, o professor do AEE, dependendo da necessidade de seu aluno, irá organizar atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem do sujeito. É importante salientar, ainda, que as atividades oferecidas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular, como refere a citação acima. O professor deverá de forma criativa e inovadora buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades. Para compreendermos o que são as atividades e recursos do AEE trazemos alguns exemplos:

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira

(QUADROS, 2007, p.19). Código Braille: código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.22). Comunicação aumentativa/alternativa: é um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. É bom lembrar que a comunicação aumentativa/alternativa não substitui a fala, mas contribui para que a comunicação ocorra (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p.4). Ensino da língua portuguesa para surdos: a língua portuguesa (leitura e escrita) é a segunda língua para os surdos, sendo que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua. Uso do sorobã: “instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.22). Enriquecimento curricular; Produção e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos; entre outros.

Esses são alguns exemplos de atividades/recursos que podem ser utilizados no AEE. Evidentemente, o trabalho do professor dependerá da necessidade de seu aluno, conforme dito anteriormente. O professor terá que pensar, caso a caso, qual a melhor forma de trabalhar com o aluno, quais os recursos a serem utilizados para que a construção de sua aprendizagem seja levada a termo. Isso se revelará na singularidade de cada sujeito, no estilo de cognitivo de cada aluno. O importante é o investimento que deve haver tanto do professor do AEE quanto do professor do ensino regular, apostando que todos aprendemos, independentemente das incapacidades que possamos supostamente possuir.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRECEITOS LEGAIS E SOCIAIS.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece o direito à educação como um dos primeiros direitos sociais que, junto com outros direitos, devem promover a cidadania das pes-

soas. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988, p. 23).

Vale destacar que a Política de Educação é garantida pela Carta Magna. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados.

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26).

Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto. Isto é, ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 21). Dito de outra forma, o docente deve transmitir o conhecimento buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que o mesmo dê um novo sentido.

Ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

A Constituição Federal garante o acesso para todos os cidadãos, assim como o direito à igualdade. Além de assegurar o direito à educação, o documento constitucional promove a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, ofertando serviços de apoio especializado para atender às necessidades e peculiaridades de cada aluno (BRASIL, 1996).

Fazendo referência à educação especial, o Estado tem papel fundamental para efetivação desta política, assegurando o atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais especiais⁴. Este dever será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado, ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo o Plano Nacional de Educação Especial (1997), a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nem uma discriminação.

A proposta de 'inclusão' social, econômica, política, cultural, educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque todos têm o direito de se desenvolver em ambientes que não os discriminam, mas que procuram lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando seus comprometerimentos e limitações (FERREIRA; VIEIRA, 2008, p.17).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e particularidades. Realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, orienta quanto sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas regulares de ensino formal. Direcionam suas ações para o atendimento as especificidades para os alunos com necessidades especiais no processo educacional, e no âmbito de uma atuação mais ampla na

escola, orienta a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Ela organizou-se tradicionalmente como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais.

Tendo por base a LDB, educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Dentro do amparo legal, a LDB /1996 é um das principais normativas que legitimam a política de educação inclusiva.

A mesma estabelece que o ensino deva ser ministrado com base nos princípios de igualdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996). Levando em consideração estes princípios a educação dever ser ofertada de forma a respeitar as particularidades e necessidades de cada sujeito.

Além do ensino regular, a legislação em vigor afirma que, quando necessário, serão oferecidos serviços de apoio especializado, para atender as peculiaridades dos educandos e o atendimento será feito em classes nas escolas. Além do amparo legal produzindo em nível nacional, cabe destacar também um documento internacional que contribuiu para a construção da educação inclusiva no Brasil: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (ONU, 1990, p. 4).

Essa Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiências e forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem.

A educação inclusiva é um processo educacional contemporâneo em construção no Brasil. Porém esta tem concebido a elaboração de políticas públicas educacionais para a integração de alunos com necessidades especiais. Tem ganho significativo espaço nos debates

acerca de uma educação de qualidade e para todos, com instituições que também permitam acesso de/para todos.

Dentro do processo de inclusão escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, cabe destacar o papel da unidade de ensino, a escola. Esta é o espaço privilegiado para a consolidação do direito à educação pra todos os cidadãos, compreendendo que esse espaço deve conter as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas de todos os sujeitos. Assim esclarece Mitler (2003), no campo da educação, a inclusiva envolve um processo de reforma e restauração das escolas com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidos pela escola.

Com o intuito de promover o processo de inclusão nas escolas o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: *Direito à Diversidade*, cujo objetivo é a formação de educadores para a transformação dos sistemas educacionais.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos (MENDES, 2012, p. 06).

Óbvio que a estrutura emocional vem de uma interação mútua participativa de família, comunidade e escola, mas para que isso acon-

teça é preciso que tanto um quanto os outros mostrem à sociedade que essas pessoas com deficiências não necessitam de pena e sim de uma quebra de tabus ou preconceitos, que ainda hoje o envolvem.

Baseando-se nas entrelinhas da ideia do que é educação inclusiva e levando em consideração a realidade atual, é possível observar que pouco se vem fazendo para obtenção do sucesso no quesito igualdade social. Também não pode ser deixado de enfatizar o desafio lançado aos profissionais, que na maioria das vezes não receberam formação para esse fim, tem que de uma hora para outra ter que lidar com uma realidade longe de sua capacidade. Embora tenham boa vontade, não é isso que vai fazer esses alunos evoluírem ou se sentirem incluídos no meio social.

Se parar para observar o cotidiano de uma escola, logo se ver que todos têm alguma necessidade ou limitação. Não é a ausência de visão de uma pessoa cega ou a falta de membros, como braços ou pernas, ou até mesmo um autista⁵, que nos diferencia uns dos outros. É a ausência de sensibilidade de quem enxerga somente essas limitações e não ver as diversas potencialidades que podem em muitos casos serem desenvolvidas no tempo e forma corretas a cada situação.

3 PAPEL DO PROFESSOR E O CURRÍCULO ESCOLAR

Na maioria das vezes a escola, não está preparada para atender a diferença. Toda a estrutura e funcionamento da escola regular é mais confortável ao considerar a semelhança do que com a diferença entre os alunos. O número de pessoas com deficiências foi ampliado enormemente nos últimos anos, e a chegada de novas terminologias contribuem para aumentar a confusão entre casos de deficiência e aqueles que apresentam problemas na aprendizagem. Percebi durante a pesquisa muita dúvida a esse respeito.

A resposta educativa à diversidade e a igualdade em educação são, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade. Alcançar os objetivos da prática educativa requer trocas nas concepções, atitudes e envolvimento de todo o quadro docente e, principalmente, das instituições governamentais, em âmbito de políticas sociais e econômicas, fazendo com que a realidade do princípio da educação seja, realmente, responsabilidade de todos. A partir da segunda metade do

Século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos – um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença.

É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, p. 27).

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva começam a acontecer nas redes de educação e nas escolas. A Educação Inclusiva tem por objetivo entender as diferenças, mantendo-as ativas, encorajando o seu aparecimento e expressão, enfim tornando-as presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos. Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos da comunidade escolar o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-la.

Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009, p. 203).

Adotar uma postura inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão. Embora haja problemas com a igualdade e diferença no sentido de se perceber de que lado nós estamos, quando defendemos uma ou outra ficamos com a firme convicção de privilegiar a diferença concordando com Santos (1999): “Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”. A diversidade faz parte do conhecer humano.

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (LIMA, 2006, p. 17).

Para que a inclusão realmente aconteça são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. A escola não é apenas um espaço social de emancipação mas também é um cenário de socialização de mudança. A prática do currículo é geralmente acentuada na vida dos alunos estando associada às mensagens de natureza afetiva e as atitudes e valores. O currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social. Ele é proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas.

Conforme Batista (2006): Tais práticas educativas funcionam como um regulador da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem ‘o que falta’ ao aluno de uma turma de escola comum. O que podemos constatar é que ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender, esquecendo com isso que, o aluno com deficiência deve ter oportunidade de crescer junto com o grupo para que realmente haja neste contexto uma inclusão. É importante lembrarmos que, o currículo inclusivo possui um caráter social que deve ser organizado com a participação do aluno levando em consideração o interesse de cada um. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (MANTOAN, 2003, p.97).

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha sua evolução intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas potencialidades de incorporá-lo ao que já conhece.

É preciso que a escola deixe de ser mero executor de currículos e programas determinados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, considerando suas potencialidades e necessidades. Atualmente, o currículo é uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculado a um momento histórico, a determinada sociedade e as relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades. Uma escola inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Através do PPP podemos identificar que tipo de escola queremos juntamente com o corpo docente e discente, a comunidade que o cerca e a sociedade. É fundamental que sua elaboração acompanhe a história de um povo, as modificações que ocorrem constantemente na sociedade, a legislação que norteia a educação em todos os níveis nos aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos.

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para

a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2008, p. 32).

Para a Constituição Federal é assegurado o direito à educação a toda a população indiscriminadamente. Sendo que de acordo com o MEC (2001): por educação especial, conforme especificado na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

4 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Falar de educação inclusiva talvez seja fácil, o difícil é falar da extensa ponte que separa os profissionais de ensino do conhecimento que os levariam a uma melhor prática nesse setor. Quando fala-se do despreparo físico, psicológico e emocional não nos referimos à vontade dos mesmos, mas a falta de apoio através de formações continuadas. Leva-se em consideração, também, que a remuneração é desleal e a determinação tem que ser multiplicada por dez. Mais que criar um espaço físico adequado ou reestruturar o que já existe é preciso investimento no corpo docente através de formação e conhecimento.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a con-

solidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 25).

A visão dos profissionais que trabalham no intuito de incluir pessoas com deficiências tem que ir além da sua visão sistêmica habitual. Um exemplo disso está na oscilação de atitudes explícitas por uma pessoa que tem síndrome de down; o mesmo tem uma capacidade veloz de ir do riso ao choro, é de um potencial dramático invejável.

Por isso a necessidade de conhecimento para saber entender o mesmo e dar um feedback imediato a essas pessoas. A liberdade de expressão também é outro fator importante na ascensão de pessoas com deficiência. Eles sentem a necessidade de expor seus pensamentos por completo e na maioria das vezes franqueza é seu forte. Sendo assim requer muito mais atenção e preparo dos profissionais, que vai desde o professor que transmite o saber, até o porteiro que os recebem na entrada da escola e por que não citar as merendeiras que fornecem o alimento. Tendo em vista isso é preciso entender que não se cresce sem o saber, não se aprende sem querer, não se quer sem entender.

Entender que a escola é de todos é imprescindível para quem pretende desde muito cedo conviver em harmonia social. Ouvir que a base de uma criança é a família é corriqueiro. No entanto, o que vemos sempre é a responsabilidade sendo transferida para os que trabalham incessantemente na educação e formação de opinião daqueles que contamos com a ajuda futura na luta contra a exclusão social.

Olhando de modo geral, as famílias também tem muito valor a agregar no trabalho desses profissionais uma vez que o Estado não coloca na pauta de prioridades o apoio a esse trabalho. A junção família e escola torna-se conjunto perfeito na medida em que o propósito passa a ser comunitário; são pessoas vivendo por pessoas e não mercenários agindo por dinheiro. A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, compreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura” (MEIRIEU, 2002, p. 175).

Difícil falar de inclusão ou exclusão sem falar de classe social ou política, levando em consideração que uma depende da outra. Falamos de preparo ou ausência do mesmo dos profissionais que trabalham nas escolas, mas a vivência social hoje é uma cadeia hierárquica onde quem tem dinheiro engole quem não tem, daí nos perguntamos,

cadê o retorno financeiro que nós enquanto cidadãos fazemos no pagamento de impostos, na espera de dias melhores para incluir em nossa sociedade pessoas menos favorecidas com o intuito de construir uma sociedade mais justa e digna.

CONCLUSÃO

Ao estudar vários autores durante essa pesquisa podemos concluir que com o passar do tempo e a passos lentos estamos evoluindo. O diferente começa a ser visto com outros olhos, ser analisado como uma condição humana e não mais como uma maldição.

Uma inclusão bem sucedida requer uma nova organização social onde as diferenças sejam respeitadas e o foco não esteja nas deficiências, mas sim nas habilidades dos indivíduos. É necessário perceber que uma pessoa com deficiência na maioria das vezes evolui, embora no seu ritmo. Precisamos aprender a respeitar sua limitação.

Ainda está instalado na sociedade o preconceito e por isso a diferença tanto incomoda. Faz-se necessário uma reestruturação de valores, políticas, instituições, consciência para que a educação inclusiva nas salas regulares de ensino seja possível. Precisamos estar em constante estado de vigília para podermos reivindicar nossos direitos e assim lutar por um mundo mais justo, democrático e inclusivo.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exigem esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades. Poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

Valorização maior das metas e não dos obstáculos encontrados pelo caminho, priorizando as questões pedagógicas e não apenas a questão biológica, com expectativa de que tudo será resolvido pela saúde. Não temos nenhuma proposta de inclusão que possa ser generalizada ou multiplicada, pois ainda é incipiente. No entanto é de

consenso que esse processo é de responsabilidade de toda a sociedade e por tanto é preciso que a escola esteja aberta para a “escuta”, favorecendo assim, as trocas para a construção do processo de inclusão escolar.

Concluímos que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que vem beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, Congresso Nacional (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília/DF.

Brasil, Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: (mimeo, 1988).

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. **Revista Integração**. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

COLL, C. **Os fundamentos do currículo**. IN: Psicologia y currículo. São Paulo: Ática, 1987, p. 33-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. 48INCLUSÃO – **REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

GONÇALVES MENDES, Enicéia, “Breve histórico da educação especial no Brasil”, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín,

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MEC, INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. **Currículo, conhecimento e cultura.** Ministério da Educação, 2008.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação(Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional,** Lisboa 1995.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

SÁ, E.D. de; CAMPOS, I.M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 135, jan. 1999.

DIPLOMA DIGITAL E OS IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA LINHA DO TEMPO

Raphael Bispo Milhomens¹

Francisco Samuel de Sousa e Silva²

Resumo:

Este artigo visa apresentar uma linha do tempo da digitalização do acervo acadêmico e dos marcos legais para a operacionalização do diploma digital no Brasil, culminando na situação atual e expandindo a discussão sobre o impacto do diploma digital no ensino superior. A problematização que enseja este artigo é identificar os impactos da implementação do diploma digital nos processos acadêmicos das instituições de ensino superior. Para buscou-se delinear a sua linha temporal perpassando os dispositivos legais que lhe norteia, tendo a Portaria MEC nº 330/2018 como ponto de partida, a Portaria nº 554/2019 e a Nota Técnica nº 13/2019 como marcos regulatórios, e o Decreto nº 10.259/2020 como impulsionador da transformação digital nos serviços públicos. Ademais, o presente artigo que fora realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, teve como referencial teórico: Silva; Zárate (2022); Fava; Cintra (2021) e Hüller; Gomes; Santos (2022). Concluiu-se que dentre os impactos da implementação do diploma digital destaca-se um processo de modernização e desburocratização das processos acadêmicos das IES, mais celeridade e transparências nas diplomações e adicionalmente, reserva-se um espaço para apresentar um caso de parceria entre uma universidade pública e uma empresa de tecnologia privada para a implementação do diploma digital, aprofundando a análise dos desafios e oportunidades relacionados à digitalização dos processos acadêmicos.

Palavras-chave: Diploma Digital, Ensino Superior, Digitalização, Marcos Legais.

1 Mestre em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos - SP, raphael.i9var@gmail.com.

2 Mestre em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - CE, samicks2@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos decorrentes das susceptíveis mudanças na sociedade contemporânea, acompanhados do crescente movimento de digitalização da sociedade impactam diversos setores, incluindo a educação. No ensino superior, a emissão do diploma digital representa um marco no âmbito da diplomação ao viabilizar a modernização e desburocratização dos processos acadêmicos das instituições do ensino superior.

A digitalização de documentos e processos no âmbito acadêmico, incluindo a emissão de diplomas digitais, está em consonância com a crescente transformação digital na sociedade e com a necessidade de modernização das instituições de ensino superior (Fava; Cintra, 2021).

Este artigo traça uma linha do tempo da digitalização do acervo acadêmico e dos marcos legais que culminaram na implementação do diploma digital no Brasil, aprofundando a análise dos impactos e desafios dessa transformação.

A Portaria MEC nº 330/2018 deu início a esse processo, estabelecendo um prazo de dois anos para a implementação do diploma digital nas instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino. A regulamentação detalhada veio com a Portaria nº 554/2019, que definiu os procedimentos para expedição e registro, e a Nota Técnica nº 13/2019, que forneceu orientações técnicas.

Em 2020, o Decreto nº 10.259 acelerou a digitalização dos serviços públicos, consolidando o diploma digital como realidade. Atualmente, o foco está na expansão da emissão do diploma digital para as instituições de ensino superior estaduais, municipais e privadas.

2. LINHA DO TEMPO DA DIGITALIZAÇÃO DO ACERVO ACADÊMICO E MARCOS LEGAIS.

2.1. PODEMOS TRAÇAR ALGUNS “ANTECEDENTES” E “POTENCIALIZADORES” NESSA LINHA DO TEMPO, QUE LEVARAM AO CENÁRIO ATUAL:

A modernização dos processos acadêmicos do setor de diplomação das instituições de ensino superior brasileiro não ocorra de forma abrupta e instantânea, mas foi um processo longo e lento que teve seus primeiros ensaios em 1990 até os dias hodiernos. Em parte, o período pandêmico e a necessidade isolamento social fez avançar mais celeremente esse processo.

- Década de 1990: Início da informatização dos processos acadêmicos em algumas instituições de ensino superior, com a utilização de sistemas de gestão acadêmica (Silva; Santos, 2005).

- Década de 2000: Expansão da internet e popularização do acesso à tecnologia, criando condições para a digitalização de documentos acadêmicos (Castells, 2003).

- Pandemia do Covid-19: mesmo a pandemia acontecendo posterior a instituição do diploma digital. A situação pandêmica, acabou por impulsionar o uso de ferramentas tecnológicas no setor educacional, em especial no ensino superior. O que acarretou, em avanços significativos e em uma possibilidade abrangente no processo de modernização acadêmica.

2.2. MARCOS LEGAIS E TECNOLÓGICOS:

2.2.1. Criação Do Diploma Digital

- 2018: O Ministério da Educação (MEC) instituiu o diploma digital por meio da Portaria nº 330/2018, com o objetivo de modernizar e desburocratizar os processos acadêmicos. (BRASIL, 2018a) A Portaria nº 315/2018 estabeleceu a obrigatoriedade do uso de sistemas eletrônicos para a gestão de documentos acadêmicos, incluindo a emissão de diplomas digitais, visando à organização e acessibilidade do acervo acadêmico (HÜLLER; GOMES; SANTOS, 2022).

- 2019: A Portaria nº 554/2019 definiu os procedimentos para a emissão e o registro de diplomas digitais, enquanto a Nota Técnica nº 13/2019 esclareceu dúvidas sobre a sua implementação (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b).

2.2.2. Implantação Do Diploma Digital

- 2020: O Decreto nº 10.259/2020 impulsionou a transformação digital nos serviços públicos, incluindo a emissão de diplomas digitais. (BRASIL, 2020) A Instrução Normativa nº 1, de 15 de dezembro de 2020, definiu a estrutura e os padrões técnicos para a emissão e o registro de diplomas digitais, incluindo o uso do formato XML e da assinatura digital no padrão ICP-Brasil (SILVA; ZÁRATE, 2022).

- 2021: O Grupo de Trabalho para a implementação do diploma digital foi criado em 2020, e em dezembro do mesmo ano, cinco Instituições Federais de Educação Superior (IFES) iniciaram a emissão de diplomas digitais, utilizando uma solução em nuvem desenvolvida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). (FAVA; CINTRA, 2021).

- 2022: A Portaria MEC nº 360/2022 estabeleceu a obrigatoriedade da conversão do acervo acadêmico para o meio digital, incluindo os documentos dos alunos, e definiu o meio digital como padrão para a guarda e preservação do acervo acadêmico (HÜLLER; GOMES; SANTOS, 2022).

Vale ressaltar que o MEC, através de seus Grupos de Trabalho para o Diploma Digital, continua a evoluir e solidificar os processos e regramentos referentes ao diploma digital. O que nos levou a construção da tabela a seguir com todas as portarias que regem o diploma digital até o momento da escrita desse artigo.

Quadro 1: Relação de portarias sobre o diploma digital.

PORTARIA MEC Nº 330, DE 5 DE ABRIL DE 2018	Dispõe sobre a emissão de diplomas em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino
PORTARIA Nº 1.095, DE 25 DE OUTUBRO DE 2018	Estabelece, no Art.30, que os procedimentos para a expedição e o registro de diplomas e documentos acadêmicos, no formato digital, observarão as disposições contidas na referida portaria.
PORTARIA Nº 554, DE 11 DE MARÇO DE 2019	Dispõe sobre a emissão e o registro de diploma de graduação, por meio digital, pelas Instituições de Ensino Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
PORTARIA Nº 117, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2021	Altera a Portaria MEC nº 554, de 11 de março de 2019, para ampliar o prazo para a implementação do diploma digital pelas instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino.
PORTARIA MEC Nº 1.001, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2021	Altera a Portaria MEC nº 330, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre a emissão de diplomas em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino, e a Portaria MEC nº 554, de 11 de março de 2019, que dispõe sobre a emissão e o registro de diploma de graduação, por meio digital, pelas Instituições de Ensino Superior - IES pertencentes ao
	sistema federal de ensino.

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020	Dispõe sobre a regulamentação técnica para a emissão e o registro de diploma de graduação, por meio digital, pelas Instituições de Ensino Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 19 DE JULHO DE 2021	Aprova a versão 1.02 do Anexo I da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020 e dá outras providências.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2021	Aprova a versão 1.03 dos Anexos I e III da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020, altera o §3º do art. 9º e dá outras providências.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 31 DE MARÇO DE 2022	Aprova a versão 1.04 dos Anexos I, II e III da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020.(REVOGADA)
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 02 DE MAIO DE 2022	Aprova a versão 1.04.1 dos Anexos I, II e III da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 4, DE 01 DE JULHO DE 2022	Prorroga os prazos previstos na Instrução Normativa - IN/SESU nº 2, de 2 de maio de 2022.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2022	Aprova a versão 1.05 dos Anexos I, II e III da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2023	Alterar a Instrução Normativa SESU nº 5, de 14 de outubro de 2022, que aprova a versão 1.05 dos Anexos I, II e III da Instrução Normativa - IN/SESU nº 1, de 15 de dezembro de 2020.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 26 DE ABRIL DE 2023	Altera a Instrução Normativa SESu/MEC nº 5, de 14 de outubro de 2022,

	que aprova a versão 1.05 dos Anexos I, II e III da Instrução Normativa - IN/SESu/MEC nº 1, de 15 de dezembro de 2020. "As Instituições de Ensino Superior (IES) deverão ajustar os sistemas para a versão 1.05 até o dia 17 de julho de 2023, podendo, nesse interim, utilizar a versão 1.04.1, aprovada pela Instrução Normativa SESU nº 2, de 2 de maio de 2022, ou a versão 1.05. Esta IN também estabelece novo prazo para entrada em vigor do Currículo Escolar Digital – 360 (trezentos e sessenta) dias".
PORTARIA MEC Nº 70, DE 24 DE JANEIRO DE 2025	Altera a Portaria MEC nº 554, de 11 de março de 2019, que dispõe sobre a emissão e o registro de diploma de graduação, por meio digital, pelas Instituições de Ensino Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Fonte: Autores (2025).

2.3. SITUAÇÃO ATUAL:

Atualmente, a emissão do diploma digital é obrigatória para todas as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e o diploma digital possui a mesma validade jurídica que o diploma impresso. O Ministério da Educação está desenvolvendo uma plataforma nacional para validação dos diplomas digitais, com o objetivo de facilitar a consulta e verificação da autenticidade do documento.

A implementação do diploma digital, no entanto, apresenta alguns desafios, como a necessidade de adequação dos sistemas acadêmicos à legislação do MEC, a resolução de questões técnicas na integração com a plataforma da RNP e a constante atualização dos sistemas para atender às novas normas e especificações técnicas.

Logo abaixo segue um panorama da atual situação do Diploma digital no Brasil:

- **Obrigatoriedade do diploma digital:** Todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, são obrigadas a emitir o diploma digital. (BRASIL, 2019a)

- **Validade jurídica:** O diploma digital possui a mesma validade jurídica que o diploma impresso. (BRASIL, 2018a)

- **Plataforma Nacional de Diplomas Digitais:** O Ministério da Educação (MEC) está desenvolvendo uma plataforma para a validação nacional do diploma digital, com o objetivo de facilitar a consulta e a verificação da autenticidade do documento.

- **Desafios na Implementação:** A implementação do diploma digital apresenta desafios como a adequação dos sistemas acadêmicos à legislação do MEC, questões técnicas na integração com a plataforma da RNP e a necessidade de atualização constante dos sistemas para atender às novas normas e especificações técnicas. (SILVA; ZÁRATE, 2022)

- Existe uma dificuldade por parte de IES sem prerrogativa de registro de diploma (Faculdades) em registrar seus diplomas no formato digital, quer por: não adequação de muitas universidades na expedição do diploma digital; ou,

- Adequação parcial das universidades quanto ao diploma digital, sem implantação de recurso tecnológico para registro externo de diploma.

3. IMPACTO DO DIPLOMA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR.

A implementação do diploma digital trouxe diversos benefícios para o ensino superior, incluindo:

- **Agilidade:** Redução do tempo de emissão e entrega do diploma aos alunos.

- **Segurança:** Maior segurança contra fraudes e falsificações, com a utilização de assinaturas digitais e carimbo de tempo.

- **Redução de custos:** Eliminação dos custos com impressão, papel e envio do diploma físico.

- **Sustentabilidade:** Diminuição do impacto ambiental, com a redução do uso de papel.

- **Acessibilidade:** Facilidade de acesso ao diploma digital a qualquer hora e lugar, por meio de dispositivos eletrônicos.

- **Melhoria na Gestão Acadêmica:** O diploma digital facilita a gestão de documentos acadêmicos, a emissão de diplomas e a verificação da sua autenticidade, além de contribuir para a organização e a

acessibilidade do acervo acadêmico. (HÜLLER; GOMES; SANTOS, 2022).

- **Transparência e Confiabilidade:** A utilização da tecnologia blockchain garante a transparência e a confiabilidade dos registros acadêmicos, evitando fraudes e garantindo a autenticidade dos diplomas digitais. (FAVA; CINTRA, 2021)
- **Integração com Sistemas e-MEC:** A integração do diploma digital com o sistema e-MEC facilita a consulta e a validação dos diplomas digitais pelas instituições e órgãos governamentais.

4. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO DIPLOMA DIGITAL

A implementação do diploma digital, apesar de seus benefícios, apresenta desafios para as instituições de ensino superior:

- **Adequação dos Sistemas Acadêmicos:** A adequação dos sistemas acadêmicos à legislação do MEC e às normas técnicas exige investimentos em infraestrutura e desenvolvimento de software.
- **Integração com a Plataforma RNP:** A integração dos sistemas acadêmicos com a plataforma da RNP pode apresentar dificuldades técnicas e demandar tempo e recursos.
- **Atualização dos Sistemas:** A constante atualização dos sistemas para atender às novas normas e especificações técnicas exige um esforço contínuo de desenvolvimento e manutenção.
- **Gerenciamento do Acervo Acadêmico:** A gestão do acervo acadêmico digital exige a implementação de sistemas de gerenciamento eletrônico de documentos (GED) que atendam aos requisitos do e-ARQ Brasil e da LGPD.
- **Resistência à Mudança:** A implementação do diploma digital pode encontrar resistência por parte de alguns setores da comunidade acadêmica, acostumados com os processos tradicionais.

As instituições de ensino superior devem encarar esses desafios como oportunidades para modernizar seus processos e melhorar a gestão acadêmica. A implementação do diploma digital pode ser uma oportunidade para:

- Modernizar a Infraestrutura Tecnológica: Investir em infraestrutura tecnológica e na atualização dos sistemas acadêmicos.
- Desenvolver Soluções Inovadoras: Desenvolver soluções inovadoras para o gerenciamento de documentos acadêmicos e a emissão de diplomas digitais, buscando parcerias com empresas de tecnologia.
- Melhorar a Gestão Acadêmica: Implementar sistemas de GED que atendam aos requisitos do e-ARQ Brasil e da LGPD, otimizando a gestão do acervo acadêmico digital.
- Promover a Cultura Digital: Promover a cultura digital na comunidade acadêmica, conscientizando sobre os benefícios do diploma digital e da digitalização dos processos acadêmicos.

6. CONCLUSÕES

A digitalização do acervo acadêmico e a implementação do diploma digital representam um avanço significativo na modernização do ensino superior no Brasil. A linha do tempo apresentada demonstra a evolução dos marcos legais e tecnológicos que culminaram na obrigatoriedade do diploma digital. A implementação do diploma digital não apenas atende a uma exigência legal, mas também representa uma oportunidade para as instituições de ensino superior modernizar seus processos e melhorar a gestão acadêmica. (FAVA; CINTRA, 2021)

O diploma digital oferece diversas vantagens, como agilidade, segurança, redução de custos e sustentabilidade. As parcerias entre universidades públicas e empresas de tecnologia privadas são fundamentais para impulsionar a transformação digital no ensino superior e garantir a implementação eficiente do diploma digital. A pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias para o gerenciamento de documentos acadêmicos e a emissão de diplomas digitais são essenciais para a modernização e a eficiência do ensino superior no Brasil. (HÜLLER; GOMES; SANTOS, 2022)

A implementação do diploma digital, embora desafiadora, é um passo importante para a modernização e a eficiência do ensino superior no Brasil. As instituições de ensino superior devem se preparar para essa nova realidade, investindo em infraestrutura tecnológica,

desenvolvendo soluções inovadoras e promovendo a cultura digital em sua comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 330, de 5 de abril de 2018. **Dispõe sobre a emissão de diplomas em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abr. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 554, de 11 de março de 2019. Define os procedimentos para a expedição e o registro de diplomas e documentos acadêmicos no formato digital. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 13, de 20 de maio de 2019. **Esclarece dúvidas sobre a emissão do diploma digital e a sua relação com o Sistema Nacional de Informações da Educação Superior (e-MEC).** Brasília, DF, 2019b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.259, de 20 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.726/2018, que dispõe sobre a digitalização de documentos públicos e a utilização de assinaturas eletrônicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 2020.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet:** reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FAVA, H. L.; CINTRA, R. F. **Diploma digital nas instituições federais de ensino superior no Brasil: um caminho sem volta?** Desafio Online, Campo Grande, v. 9, n. 2, p. 382-403, mai./ago. 2021.

HÜLLER, K. S.; GOMES, J. H. C.; SANTOS, V. M. L. Mapeamento de sistemas de gerenciamento de documentos acadêmicos e expedição de diploma digital em universidades. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 51, n. 3, p. 77-93, set./dez. 2022.

SILVA, M.; SANTOS, A. Informatização da gestão acadêmica: um estudo de caso. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, 2005, Recife.

SILVA, P. N.; ZÁRATE, D. C. M. F. Desafios na implementação do diploma digital: um relato de experiência na UFMG. *In: Anais do Workshop de Tecnologia da Informação e Comunicação das Instituições Federais de Ensino Superior*, 2022, Belo Horizonte.

MÉTODOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Emanuela Silva Pinheiro¹
Raphael Bispo Milhomens²

Resumo:

Este trabalho busca compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação do aluno com deficiência, neuroatípico, na Associação Milhaense de Atendimento a Diversidade – AMAD por meio das observações realizadas durante estágio supervisionado em Educação Inclusiva com embasamento em Mittler (2003); Mantoan (2003a, 2003b), Souza (2007), dentre outros.

Palavras-chave: AEE. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de práticas pedagógicas que visa garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, no contexto educacional regular. Este serviço, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é oferecido fora da sala de aula regular e deve ser realizado por profissionais capacitados, com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades do aluno, garantindo-lhes acesso ao currículo e sua participação no ambiente escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas no AEE, a partir das observações realizadas durante o estágio supervisionado na Associação Milhaense de Atendimento à Diversidade (AMAD), uma instituição que oferece suporte especializado a alunos com diversas necessidades educacionais.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia; e-mail: emanuelasp9@gmail.com

2 Doutor em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-Moderna e Religiosidade; e-mail: raphaelmilhomens@icloud.com

OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas no AEE são implementadas na AMAD, considerando as abordagens, estratégias e intervenções utilizadas pelos educadores. O objetivo específico é analisar as observações realizadas durante o estágio supervisionado na prática pedagógica do AEE, identificando os métodos de ensino, as ferramentas utilizadas e os resultados obtidos no processo de aprendizagem dos alunos atendidos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio da observação direta durante o estágio supervisionado da disciplina de Prática Orientada II, realizado na AMAD. A metodologia adotada foi qualitativa, com ênfase na análise de campo, em que participei ativamente das atividades, acompanhei o atendimento individualizado e assisti às aulas e intervenções pedagógicas realizadas pelos profissionais de educação especializada. As observações foram registradas em relatórios e posteriormente analisadas, buscando identificar as estratégias pedagógicas utilizadas, bem como a interação entre alunos e professores.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE tem como premissa adaptar o ensino às necessidades de cada aluno, considerando suas características individuais e garantindo-lhes o direito à educação. No contexto do AEE, as práticas pedagógicas são diversificadas e podem incluir o uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados, atividades de estimulação sensorial, apoio psicológico, e outros recursos que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Na AMAD, observou-se que as práticas pedagógicas estavam voltadas para a promoção da autonomia dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades específicas de acordo com as necessidades diagnosticadas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS NA AMAD

Durante o estágio supervisionado, diversas práticas pedagógicas foram observadas, sendo possível destacar algumas estratégias e abordagens:

1. **Atendimento Individualizado:** A AMAD prioriza o atendimento individualizado, o que permite que cada aluno receba um suporte adequado às suas necessidades. Observou-se que as atividades eram personalizadas, com foco no desenvolvimento das habilidades específicas de cada aluno, como a comunicação, a coordenação motora, e o raciocínio lógico.

2. **Uso de Tecnologias Assistivas:** A utilização de tecnologias assistivas foi uma das principais estratégias observadas. Ferramentas como softwares de leitura e escrita, telas sensíveis ao toque, e recursos audiovisuais foram empregados para facilitar o acesso dos alunos ao conteúdo e promover a aprendizagem de forma mais eficaz.

3. **Intervenção Multidisciplinar:** Foi possível perceber que o atendimento não se restringia apenas ao aspecto pedagógico. Psicóloga, fonoaudióloga e outros profissionais de saúde trabalhavam de forma integrada, oferecendo apoio aos alunos de forma holística. Essa abordagem colaborativa contribuiu para o desenvolvimento de competências em diversas áreas.

4. **Estimulação Sensorial:** A AMAD também utilizava práticas voltadas para a estimulação sensorial, com atividades que envolviam o tato, a visão, a audição e outros sentidos, para facilitar a aprendizagem e ajudar os alunos a desenvolverem uma maior percepção de seu corpo e do ambiente ao redor.

5. **Promoção da Inclusão Social:** Além das atividades pedagógicas, observou-se também uma forte ênfase nas práticas de socialização, buscando inserir os alunos nas dinâmicas do grupo e estimular comportamentos pró-sociais, como o trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a expressão emocional.

RESULTADOS OBTIDOS

A análise das observações indicou que as práticas pedagógicas realizadas na AMAD apresentaram resultados significativos para o desenvolvimento dos alunos. A personalização do ensino permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes e motivados para aprender, sendo que o acompanhamento constante e individualizado contribuiu para o seu progresso. A utilização de tecnologias assistivas e atividades de estimulação sensorial foram destacadas como pontos positivos, pois facilitaram o acesso dos alunos ao conteúdo e aumentaram sua participação nas atividades propostas.

No entanto, também foi identificado que há desafios a serem superados, como a necessidade de maior formação continuada para os profissionais que atuam no AEE, o que garantiria uma maior atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

A análise das práticas pedagógicas observadas no estágio supervisionado na AMAD revelou a importância do Atendimento Educacional Especializado como ferramenta fundamental para a inclusão escolar. A personalização do ensino, o uso de tecnologias assistivas e a atuação multidisciplinar foram alguns dos principais aspectos que contribuíram para o sucesso do AEE na instituição. A experiência de estágio me permitiu compreender a complexidade e a importância das práticas pedagógicas especializadas, além de reforçar a necessidade de uma formação contínua dos profissionais envolvidos, a fim de garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

O AEE, conforme observado, é um serviço indispensável para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições e limitações, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Portanto, é fundamental que mais instituições adotem práticas pedagógicas inclusivas e que o apoio especializado seja uma realidade em todas as escolas do país, para que a inclusão educacional se torne uma prática efetiva e não apenas um ideal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAUJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia:** quando a educação inclusiva interroga a formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2016.

ARNAL, Leila de Sousa Peres. **Educação escolar inclusiva:** a prática pedagógica das salas de recursos. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF. 1961. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.

_____. **Constituição (1988) Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Ministério da Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **CNE. CEB.** Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Traba-

lho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

_____. **Presidência da República. Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2019.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003a.

MARQUES, L. P. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental**: concepções e práticas pedagógicas. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.

MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur/UFRRJ, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

O PAPEL DO MARKETING NA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E DE ACESSIBILIDADE

João Paulo Sales Pereira da Silva¹

Ana Vitória Imperiano da Silva²

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel do marketing inclusivo na construção de estratégias que promovam a diversidade e a acessibilidade, com foco nas práticas adotadas pelas empresas para atender diferentes públicos. A pesquisa investiga como as marcas, ao se posicionarem favoravelmente à inclusão, não apenas fidelizam um público diversificado, mas também utilizam seu poder de comunicação para promover uma sociedade mais equitativa. O estudo se baseia em autores como Kotler e Armstrong (2021), que discutem a criação de valor no marketing, e Pinho (2022), que destaca a importância das estratégias inclusivas como diferencial competitivo. Através de uma análise qualitativa de artigos acadêmicos e referências bibliográficas, como os de Silva; Queiroz; Lima (2018), que abordam a representatividade nas campanhas de marketing, e Tavares; Silva; Monarcha (2018), que discutem o papel das redes sociais na promoção da diversidade, o estudo destaca a importância do marketing digital, das ações no ponto de venda e do endomarketing. A presente pesquisa enfatiza como o marketing pode ser um agente transformador na sociedade, refletindo mudanças nas expectativas dos consumidores contemporâneos. Portanto, é sugerido que o marketing inclusivo não seja apenas uma tendência, mas uma necessidade estratégica para empresas que desejam se destacar em um mercado cada vez mais diversificado e consciente de sua responsabilidade social.

Palavras-chave: Marketing Inclusivo; Diversidade; Representatividade; Estratégias de Marketing.

1 Graduação em Marketing pela Unifatecie. Pós-graduando em Neuromarketing e Marketing Digital. E-mail: jpsalles13@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduada em Neuroaprendizagem. E-mail: imperianoana2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo caracterizado por ampla diversidade cultural, social e econômica. Nesse cenário, torna-se fundamental que as empresas adotem estratégias de marketing que promovam a inclusão e a acessibilidade. Os consumidores esperam, cada vez mais, que as marcas representem e respeitem suas diferenças, tanto em suas mensagens quanto em seus produtos e serviços.

O marketing contemporâneo está centrado na criação de valor para o cliente e na construção de relacionamentos duradouros e lucrativos. Esse processo tem início com a compreensão profunda das necessidades e desejos dos consumidores, a definição precisa dos mercados-alvo que a organização pode atender de forma eficaz e o desenvolvimento de uma proposta de valor convincente, capaz de atrair e fidelizar clientes. Quando essas etapas são bem executadas, os benefícios se traduzem em maior participação de mercado, rentabilidade e valorização do capital do cliente — *customer equity* (Kotler; Armstrong, 2021).

O marketing contemporâneo está centrado na criação de valor para o cliente e na construção de relacionamentos duradouros e lucrativos. Esse processo tem início com a compreensão profunda das necessidades e desejos dos consumidores, a definição precisa dos mercados-alvo que a organização pode atender de forma eficaz e o desenvolvimento de uma proposta de valor convincente, capaz de atrair e fidelizar clientes. Quando essas etapas são bem executadas, os benefícios se traduzem em maior participação de mercado, rentabilidade e valorização do capital do cliente — *customer equity* (Kotler; Armstrong, 2021).

Kotler e Armstrong (2021) evidenciam que o marketing atual vai além da simples promoção de produtos: ele envolve o entendimento e a resposta às expectativas dos consumidores como estratégia essencial de competitividade. Nesse sentido, a fidelização do cliente torna-se consequência direta de práticas que geram valor, consolidando a presença da marca no mercado. Contudo, é importante ressaltar que, em muitos casos, o posicionamento das empresas em relação à inclusão e acessibilidade não decorre apenas de um compromisso ético, mas também de uma necessidade estratégica.

O consumidor moderno valoriza não apenas a qualidade dos produtos, mas também os valores que as marcas expressam. Essa mu-

dança de comportamento indica que empresas que não se adaptam a essas novas demandas correm o risco de perder relevância no mercado (PINHO, 2022).

Dessa forma, este artigo mostra-se relevante ao discutir como o marketing pode ser utilizado como uma ferramenta estratégica na promoção da inclusão e da acessibilidade — aspectos fundamentais em um mundo cada vez mais plural. Ao analisar a aplicação prática de estratégias inclusivas, este trabalho busca orientar empresas a adotarem práticas que, além de ampliar seu alcance no mercado, contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A importância desta pesquisa reside em destacar o papel transformador do marketing, demonstrando que ações inclusivas podem gerar benefícios mútuos: fortalecem a marca, promovem inovação e fidelização e, ao mesmo tempo, atendem às necessidades de públicos historicamente marginalizados.

Assim, o objetivo central deste artigo é investigar o papel do marketing na formulação de estratégias inclusivas, explorando de que forma as marcas podem atuar como agentes de transformação social por meio de ações que promovam a inclusão, a acessibilidade e o combate à exclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho, foram utilizados materiais bibliográficos de natureza qualitativa, que serviram de base para as discussões e reflexões acerca do papel do marketing na construção de estratégias inclusivas. A pesquisa fundamentou-se em artigos científicos, de cunho bibliográfico, e obras de referência que abordam temáticas relacionadas à inclusão, diversidade, acessibilidade e práticas de marketing.

A metodologia adotada consistiu em uma análise interpretativa e reflexiva dos materiais selecionados, com o objetivo de integrar conceitos e práticas que possibilitem a construção de um panorama crítico e atualizado sobre o uso do marketing como ferramenta de promoção da inclusão. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, com abordagem teórico-prática, priorizando a aplicabilidade das estratégias tanto no ambiente digital quanto no presencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O que é marketing?

O marketing é uma área estratégica cujo objetivo principal é compreender e atender às necessidades e desejos dos consumidores, criando valor para eles e, simultaneamente, gerando resultados positivos para as organizações. Essa atividade vai além da simples promoção de produtos ou serviços, abrangendo a identificação de mercados-alvo, o desenvolvimento de propostas de valor atrativas e a construção de relacionamentos duradouros com os clientes.

De forma concisa, o marketing pode ser definido como a gestão lucrativa do relacionamento com os clientes, buscando criar valor para o consumidor e, em troca, capturar valor para a empresa. Como afirma Kotler; Armstrong (2021, p. 14), marketing é a gestão lucrativa do relacionamento com os clientes. O objetivo do marketing é criar valor para os clientes a fim de capturar valor deles em troca.

No contexto contemporâneo, o marketing tornou-se uma ferramenta essencial para que as organizações se destaquem em um ambiente competitivo e em constante transformação. Sua atuação vai além da promoção do consumo, exercendo influência sobre comportamentos, construção de reputações e, principalmente, podendo ser utilizado para gerar impacto social positivo, como ocorre em estratégias voltadas para a inclusão e a acessibilidade.

1.1 A importância das estratégias inclusivas

No cenário atual, adotar estratégias inclusivas deixou de ser apenas uma obrigação ética e passou a ser uma exigência estratégica. A diversidade de consumidores é ampla e abrange diferentes idades, gêneros, raças, condições físicas e orientações sexuais, cada qual com necessidades e expectativas distintas.

A relevância das estratégias inclusivas no marketing é multifacetada e reflete uma mudança significativa nas expectativas dos consumidores. Em primeiro lugar, tais estratégias permitem que as marcas estabeleçam conexões mais autênticas com públicos diversos, reconhecendo e respeitando diferenças sociais, culturais e individuais. Isso é fundamental em um contexto em que os consumidores valorizam

zam experiências de consumo que ultrapassam a transação comercial, priorizando marcas que se posicionam de maneira consciente e inclusiva (Pinho, 2022, p.4).

Ademais, práticas inclusivas tendem a fortalecer a lealdade do consumidor. Um estudo conduzido pelo Havas Group (2021) revelou que 64% dos consumidores estão dispostos a pagar mais por produtos de marcas que demonstram um compromisso real com causas sociais e ambientais, em comparação com aquelas cujo foco é exclusivamente o lucro (Pinho, 2022, p. 3).

Portanto, ao se posicionarem em favor da inclusão, as marcas demonstram comprometimento com valores sociais que transcendem os interesses econômicos imediatos. Tal posicionamento não apenas fortalece sua imagem institucional, mas também contribui para o estabelecimento de conexões mais profundas com o público. Empresas que ignoram a diversidade correm o risco de perder relevância no mercado, enquanto aquelas que a abraçam tendem a atrair e fidelizar um público mais amplo.

1.2 Da teoria à prática: inclusão no marketing digital

No ambiente digital, o marketing inclusivo pode ser implementado por meio de diversas estratégias. Um exemplo prático é o design acessível, que assegura que pessoas com deficiências visuais, auditivas ou motoras possam interagir plenamente com sites e aplicativos. Além disso, as redes sociais configuram-se como espaços poderosos para disseminar mensagens que valorizem a diversidade, utilizando imagens, vídeos e textos representativos de diferentes grupos sociais.

As empresas podem empregar as redes sociais como instrumento para reforçar a diversidade, especialmente em relação a pessoas com deficiência ou com doenças invisíveis. É essencial adotar uma comunicação inclusiva, que represente esses grupos de forma autêntica e respeitosa. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da criação de conteúdos que destaquem experiências e conquistas de pessoas com deficiência, contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos (Silva; Queiroz; Lima, 2018, p.2).

Outra estratégia eficaz consiste em convidar pessoas reais para compartilhar suas histórias nas redes sociais. Essa abordagem huma-

niza a comunicação e favorece uma conexão emocional entre a marca e seu público. Além disso, o engajamento de influenciadores que representem diferentes grupos sociais potencializa o alcance das mensagens inclusivas e amplia o impacto da comunicação.

Ao colaborar com indivíduos que vivenciam diretamente a deficiência ou doenças ocultas, as empresas asseguram que suas mensagens sejam autênticas, sensíveis e relevantes. Isso também contribui para alcançar um público mais amplo e engajado (Tavares; Silva; Monarcha, 2018, p.7).

A adoção de práticas inclusivas no marketing digital fortalece a imagem institucional das empresas, fideliza consumidores e ainda inspira outras organizações a seguirem o mesmo caminho. O impacto extrapola o âmbito comercial, promovendo transformações culturais e reforçando o papel das redes sociais como espaços de conscientização, nos quais a inclusão se torna uma prática normativa e não uma exceção.

1.3 Inclusão nos pontos de venda

A inclusão nos pontos de venda é uma extensão fundamental das estratégias de marketing inclusivo, assegurando que todos os consumidores, independentemente de suas condições, tenham uma experiência de compra positiva e acessível. Isso envolve a adaptação de espaços físicos e digitais para acolher pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais, além de idosos, gestantes e indivíduos com mobilidade reduzida temporária.

Entre as principais estratégias para promover a inclusão nos pontos de venda está a adaptação do ambiente físico, com a instalação de rampas de acesso, sinalização em braile e espaços amplos que permitam a circulação de cadeiras de rodas (Duarte; Cohen, 2006, p. 2).

A inclusão, entretanto, não se limita ao aspecto físico. A comunicação visual e a representação nos produtos também devem refletir a diversidade social. As marcas devem empenhar-se em utilizar modelos e imagens que representem diferentes etnias, faixas etárias, gêneros e orientações sexuais. Isso não apenas reforça a imagem da marca como inclusiva, mas também proporciona aos consumidores uma sensação de pertencimento e valorização (Pinho, 2022, p. 3).

Além disso, é essencial capacitar os colaboradores para atenderem de forma empática e eficiente a diversidade do público. A formação deve contemplar o entendimento das necessidades específicas de diferentes grupos — como pessoas autistas, negras, LGBTQIA+, entre outros —, e promover uma cultura organizacional baseada no respeito e na empatia.

A implementação dessas práticas transforma os pontos de venda em espaços mais inclusivos, promovendo um diferencial competitivo. Isso contribui significativamente para a fidelização de um público diversificado e fortalece o posicionamento das empresas como socialmente responsáveis.

“[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2003, p. 400).

Em uma perspectiva dialógica, Bakhtin (2003) compreende o sujeito como ser relacional, cujo conhecimento não pode ser estabelecido de forma unilateral. Isso reforça a importância de práticas inclusivas que considerem as vozes e experiências diversas no processo de comunicação entre marcas e consumidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu confirmar que o marketing inclusivo exerce um papel essencial na formulação de estratégias que valorizam a diversidade e promovem a inclusão. As práticas discutidas ao longo do artigo evidenciam que, ao se posicionarem em favor da acessibilidade e da inclusão, as marcas não apenas fidelizam uma ampla gama de consumidores, como também utilizam seu poder de comunicação para contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ressalta-se que é fundamental que esse compromisso seja assumido pelas empresas de maneira genuína e consistente. Seja no ambiente digital, por meio de estratégias de marketing digital, ou no espaço físico, por meio de ações de trade marketing e iniciativas nos pontos de venda, as marcas têm a oportunidade de estabelecer conexões significativas com seus públicos. Ademais, o endomarketing

desempenha papel estratégico ao fomentar uma cultura organizacional inclusiva, reforçando os valores da empresa e assegurando que tais práticas sejam sustentáveis e autênticas ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que o impacto positivo das ações inclusivas vai além do fortalecimento da imagem institucional, influenciando positivamente o setor empresarial como um todo. Tais iniciativas têm o potencial de inspirar outras organizações, contribuindo para um mercado mais justo, acessível e representativo.

As perspectivas futuras indicam que o marketing inclusivo tende a se consolidar não apenas como uma tendência, mas como uma necessidade estratégica para empresas que desejam se destacar em um mundo cada vez mais diverso, conectado e socialmente consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE, Cristiane; COHEN, Simone. Acessibilidade: adequação de ambientes para pessoas com deficiência. **Revista Benjamin Constant**, n. 28, p. 2–5, 2006. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/benjaminconstant/article/view/177>. Acesso em: 09 maio 2025.

HAVA GROUP. **Meaningful Brands 2021**: Relatório global. 2021. Disponível em: <https://www.meaningful-brands.com>. Acesso em: 09 maio 2025.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. 17. ed. São Paulo: Pearson, 2021.

TAVARES, V. R. de S.; BARBOSA, B. dos R.; SANTOS, F. M. dos. O uso das redes sociais como meio de mobilização social nos protestos nacionais de junho de 2013. *Revista Panorama* - **Revista de Comunicação Social**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 21–30, 2022. DOI: 10.18224/pan.v4i1.3457. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/3457>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PINHO, Beatriz. A urgência da inclusão e diversidade no marketing. **Revista Técnica de Tendências em Comunicação Empresarial**, n.º 2, 2022.

ESCOLHA PROFISSIONAL E IMPACTOS EMOCIONAIS: TRANSIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR PARA O ACADÊMICO

Eveline Ernica Borges Yamassaki

Resumo:

A orientação profissional assume um papel relevante, visto que se torna um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional. Com isso, compreendesse que além de ocupar um lugar fundamental na vida a escolha também se preenche com ansiedades, medos e inseguranças relacionadas à pressão social, expectativas familiares e à percepção da responsabilidade. Por meio disso, o objetivo desse trabalho é compreender a influência da escolha profissional na adolescência destacando fatores emocionais relacionados. Foi realizada revisão de literatura dos artigos científicos, no qual foram utilizadas as seguintes bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online). Os artigos selecionados foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, sendo ele período de publicação (2014 a 2024). Diante disso, foi verificado que a escolha profissional se relacionada diretamente a fatores socioemocionais, no quais geram uma pressão elevada na tomada de decisão e expectativas em relação ao futuro profissional, visto que o mesmo está passando por uma transição do ambiente escolar para o meio acadêmico.

Palavras-chave: Adolescência; Fatores Emocionais; Orientação Profissional.

INTRODUÇÃO

A orientação profissional, uma área de crescente importância no contexto educacional, visto que é composta pela trajetória que os alunos percorrem. Essa temática assume particular relevância no cenário brasileiro, no qual a transição dos estudantes do ensino médio para o mercado de trabalho ou para o ensino superior é frequentemente influenciada por fatores como condições socioeconômicas, histórico familiar e acesso à informação. Nesse contexto, a orientação profissional destaca-se como uma ferramenta essencial para apoiar os jovens

em suas escolhas, oferecendo subsídios que promovam a reflexão e o planejamento de suas trajetórias futuras. Vale ressaltar que a escolha profissional carrega aspectos relacionais a inseguranças, medos, maturidade, incertezas gerando impactos emocionais no sujeito quando se pensa em tomar decisões em relação ao futuro. Primeiramente, é importante destacar que o processo de orientação profissional é essencial para preparar os estudantes a lidarem com as complexidades da tomada de decisão em um mundo marcado por rápidas transformações sociais e econômicas.

OBJETIVO

Compreender a influência da escolha profissional na adolescência destacando fatores emocionais relacionados.

METODOLOGIA

Nesse estudo foi realizada revisão de literatura dos artigos científicos e livros, no qual foi consultado a seguinte base de dados bibliográficas, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a busca utilizou-se os seguintes descritores: “escolha e orientação profissional”, “fatores emocionais” e “escolha profissional na adolescência”, e as traduções para o inglês dos descritores “professional choice and guidance”, “emotional factors” and “career choice in adolescence”. Foram incluídos artigos originais de revisão bibliográfica, sistemática e etnográfica, ampliando-se para temáticas relacionadas ao tema proposto. Em relação à exclusão de artigos, foram eliminados aqueles que não se relacionavam com o tema de pesquisa, os que não estavam disponíveis na íntegra, estudos duplicados. Outro aspecto de exclusão se relaciona com o recorte temporal de artigos sendo selecionados período de publicação 10 anos, visto que a determinação de um período específico trás direcionamento a seleção de estudos e debates atualizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha e a orientação profissional para adolescente se entrelaçam com diversos fatores sendo emocionais, familiares e de maturidade. Em sua maioria a escolha profissional geralmente é acompanhada de ansiedade e conflitos, visto que além da dificuldade em tomada de decisão se evidencia outros aspectos como a falta de informação e insegurança junto a falta de preparo (Grings; Jung, 2016). Na adolescência em geral observamos que é uma fase no qual adquire uma maior capacidade de reconhecimento de alternativas nas escolhas e em aspectos relacionado a tomada de decisões e suas consequências, visto que neste momento se relaciona com fatores de autonomia e independência, juntamente com participação e influência de pais e familiares (Terruggi; Cardoso; Camargo, 2019).

A maturidade possibilita comportamento exploratório, visto que a escolha profissional permite que o adolescente desenvolva comportamentos exploratórios aos passar dos anos e descubra com mais clareza seus interesses, valores, habilidades e também o que de fato se espera do mercado de trabalho e de sua formação acadêmica (Cericatto; Alves; Patias, 2017). Com isso, é de suma importância trabalhar a escolha profissional com adolescente para que a toma de decisão não seja negativa. A falta de orientação em meio ao processo pode acarretar altos índices de estresse, ansiedade e preocupações, visto a complexidade e a responsabilidade atrelada a escolha profissional. Diante disso, trabalhar fatores relacionados ao manejo das emoções e possibilidade de escolha e orientações faz parte do processo, no qual o adolescente precisa vivenciar no ambiente escolar, a fim de que suas escolhas sejam saudáveis e assertivas (Gonzaga; Lipp, 2014; Grolli; Wagner; Dalbosco, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha e orientação profissional é um pilar fundamental na vida dos jovens, com isso compreendesse a importância inseri-la dentro do ambiente escolar. Os benefícios são notórios diante da toma de decisão e amplificação do olhar do estudando para mundo acadêmico, proporcionado o autoconhecimento e consequentemente se conec-

tando a percepção em relação aos seus valores, habilidades e fatores socioemocionais, tornando o processo de tomada de decisão efetivo e direcionado. Com isso, diante do estudo proposto o objetivo foi contemplado de forma completa, visto que os estudos reforçam a importância da inserção e do trabalho no ambiente educacional a respeito da escolha e orientação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERICATTO, C.; ALVES, C. F.; PATIAS, N. D. A maturidade para a escolha profissional em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 22-37, 2017.

GONZAGA, L. R. V.; LIPP, M. E. N. Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 78, 2014.

GRINGS, J. A.; JUNG, C. F. Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. **Revista Espacios**, Caracas, v. 38, n. 15, p. 1-22, 2017.

GROLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

TERRUGGI, T. P. L.; CARDOSO, H. F.; CAMARGO, M. L. Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 162-176, 2019.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Josivania Maria de Sousa Araújo

Resumo:

Este artigo se justifica pelo fato de que as habilidades socioemocionais são comportamentos manifestados num contexto interpessoal que apresentam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada à circunstância, respeitando tais comportamentos nos demais, e elucidando conflitos circunstanciais imediatos, diminuindo problemas futuros. Este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a metodologia utilizada para tal foi de cunho bibliográfico através de pesquisa qualitativa em sites de busca como a SciELO, revistas eletrônicas, jornais, periódicos e dissertações que tratam da temática para a consolidação deste estudo. Neste sentido, conclui-se que as competências socioemocionais ao serem incluídas nas instituições de ensino facilitam a prevenção de transtornos mentais em crianças e adolescentes, como ansiedade e depressão, que estão em evidência cada vez mais cedo desde o seu ambiente familiar, além da vida agitada e a utilização constante da tecnologia.

Palavras-chave: Habilidades Socioemocionais; Comportamentos; Conflitos; Tecnologia; Desenvolvimento Humano.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais através de revisão bibliográfica, baseando-se em teorias de autores conhecedores do assunto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em sites de busca como a SciELO, revistas eletrônicas, jornais, periódicos e dissertações que tratam da temática para a consolidação deste estudo.

Este artigo se justifica pelo fato de que as habilidades socioemocionais são comportamentos manifestados num contexto interpessoal que apresentam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou

direitos de forma adequada à circunstância, respeitando tais comportamentos nos demais, e elucidando conflitos circunstanciais imediatos, diminuindo problemas futuros.

Desse modo, pretende-se encontrar respostas para a seguinte pergunta: “Como desenvolver as habilidades socioemocionais na educação básica”?

As tendências pedagógicas contemporâneas apontam para o estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais como um desafio a ser incorporado na dinâmica escolar e dos seus atores. Configurando-se uma temática emergente, com pouco estudo efetivado, e como tal, ainda pouco explorada nos meios acadêmicos e praticada nos ambientes escolares (Lisboa; Rocha, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. Uma das principais ênfases da BNCC (2018) é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, indo além do aspecto puramente acadêmico para abranger também suas dimensões socioemocionais, culturais, físicas e éticas. Isso significa reconhecer que a educação não se resume apenas à transmissão de conteúdos cognitivos, mas também deve capacitar os alunos para uma participação ativa e significativa na sociedade (Teles, 2024).

Assim, as competências e habilidades socioemocionais fazem alusão às emoções de cada um, refletindo nesse viés é importante que o professor desenvolva nas suas práticas educacionais, ao mesmo tempo, suas habilidades socioemocionais a fim de que as crianças possam obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

É importante defender que trabalhar as emoções na educação básica é essencial e colabora para o aprendizado da criança. Seu objetivo é dar prioridade à construção de conhecimentos que são vistos como prerrogativas nos dias atuais, favorecendo o atendimento às necessidades sociais.

São muitos os benefícios de inserir as competências socioemocionais nas salas de aula, pois proporcionam aos alunos entendimen-

tos das suas emoções e interações, previne doenças psíquicas, diminui a ocorrência de Bullying, propicia autonomia e responsabilidade, entre outros. Nem sempre as famílias oportunizam as habilidades em casa, por diversos fatores, silenciam as crianças, podam seus sentimentos (engole o choro), ensinam a revidar ofensas, não dão espaço para autonomia ou excedem nas obrigações, não constroem vínculos de afetividade. Acarretando com essas atitudes, crianças inseguras, agressivas e dispersas. Fatores que comprometem o aprendizado e o desenvolvimento, cabendo à escola, tomar atitudes para reverter esse quadro, fazendo com que a aprendizagem se adeque à nova realidade de um mundo em constante mudança social (Oliviera; Nobre; Oliveira, 2023).

O desenvolvimento das competências socioemocionais nas instituições de educação infantil permite que a criança possa ter oportunidades significativas de aprendizagens inovadoras. Essa perspectiva é defendida para que crianças, adolescentes e jovens para o mundo, possam desenvolver as competências socioemocionais (IAS 2018 apud Amorim; Andrade, 2020).

Isso implica dizer que a criança precisa de estímulos e, através disso, se apropriará dos resultados benéficos em questão acerca das práticas vivenciadas a partir dos campos de experiências propostos a desenvolver suas compreensões acerca da persistência, cooperação, autocontrole, curiosidade, otimismo e confiança, os quais são modelos de competências socioemocionais que necessitam ser trabalhadas desde a educação infantil, para estimular o desenvolvimento integral do ser humano. Entretanto, esta é uma realidade que ainda necessita ser muito bem trabalhada no Brasil e no mundo.

Competências como criatividade pode ser mais bem compreendida incorporando tanto as dimensões cognitivas quanto as socioemocionais. O educador sendo o mediador da turma tem a possibilidade de propor um ensino mais libertador. Portanto, as habilidades socioemocionais fazem parte do desenvolvimento de competências que ajudam na conscientização emocional (Rivers *et al.*, 2013 apud Amorim; Andrade, 2020).

No contexto educacional as competências socioemocionais estão centradas dentro de um movimento maior qualificado Educação Socioemocional (ESE), que tem por objetivo inserir no plano pedagógico da escola outros fatores pertinentes à condição humana, para

além dos conteúdos esquematizados e avaliações cognitivas (Oliviera; Nobre; Oliveira, 2023).

Segundo Palankof (2018): “Na escola, os ganhos com o treinamento das habilidades socioemocionais são muitos, pois, alunos emocionalmente estáveis aprendem mais, desenvolvem maior poder de concentração e raciocínio, tomando consciência nas resoluções das tarefas em sala de aula. Além disso, convivem melhor com os colegas e com os professores, desenvolvendo, inclusive, sentimentos empáticos de colaboração com o outro. Há também maior índice de continuidade nos estudos, já que possuir um bom repertório de habilidades socioemocionais para a superação dos obstáculos torna-se uma imprescindível ferramenta na motivação; já nas avaliações, são inquestionáveis os resultados positivos, pois alunos que possuem tais habilidades obtêm melhores resultados, uma vez que não tendem a desesperar-se diante de situações avaliativas. É conclusivo que a instabilidade emocional leva a diversas dificuldades de adaptação, e de forma bem pertinente à dificuldade de aprendizado na criança”.

Os diversos usos das habilidades socioemocionais ajudam no desenvolvimento de crianças. Compreendendo-se, que é possível desde a educação infantil a aprendizagem concernente a lidar com conflitos sociais, ampliando o repertório de comunicação e relacionamento social. Nesse sentido, a importância de ensinar as habilidades socioemocionais nesta primeira etapa da Educação Básica se torna uma premissa, cuja função também é da escola. Na qual, não se deve apenas transmitir conhecimento, mas deve-se fortalecer tais habilidades que podem possibilitar uma vida produtiva marcada pela motivação, capacidade de respeitar a si mesmo e para com o outro, ensinando a ter resiliência nas tarefas difíceis. O que prepara a criança para o desenvolvimento socioemocional, além de contribuir de forma ampla no futuro dos alunos que mais adiante farão parte do mundo do trabalho (LDB, 1996 *apud* Nascimento et al., 2024).

Dessa forma, as habilidades socioemocionais consentem que um profissional possa ser capaz de lidar com todos os tipos de circunstâncias que aparecem na sua rotina de trabalho. Elas admitem que se desenvolvam soluções de maneira criativa e inovadora, colaborando para construir um ambiente de trabalho mais saudável e mais produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos realizados acerca do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, conclui-se que as competências socioemocionais ao serem incluídas nas instituições de ensino facilitam a prevenção de transtornos mentais em crianças e adolescentes, como ansiedade e depressão, que estão em evidência cada vez mais cedo desde o seu ambiente familiar, além da vida agitada e a utilização constante da tecnologia.

Sendo assim, a BNCC ao estabelecer as competências, pode-se constatar a presença de subsídios para o desenvolvimento socioemocional em todas elas, todavia em quatro delas as habilidades socioemocionais se tornam mais evidentes.

Neste contexto, vale ressaltar que a educação necessita se adaptar aos desafios consequentes das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, exigindo dos profissionais da educação uma formação para além do saber técnico, que possibilita habilidades para a lida com essas dificuldades. Assim, a função do educador se inclui como fundamental, pois é dele a responsabilidade da mediação da aprendizagem com a missão de incorporar o cognitivo ao emocional, na expectativa do desenvolvimento das habilidades e competências para o aprendizado efetivo, preparando o educando para o mundo do trabalho e para a vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LISBOA, Aissa Cavalcante; ROCHA, Paulo Alfredo Martins (2020). **Competências Socioemocionais e Docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores**. Texto disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook1/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID5308_16082020222830.pdf

NACIMENTO, Elaine Cristina de Sousa (*et al.*, 2024). Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais para Estudantes da Educação

Infantil. **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.1, p. 2346-2370. 2024.

OLIVIERA, Indianara Dias de; NOBRE, Francisca Francinalva Vieira; OLIVEIRA, Layne Cristina Alves de Souza (2023). **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais e a Educação**. Texto disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID13677_TB4614_27082023175522.pdf

PALANKOF, Kelly Simone de Melo Silva (2018). **Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais tem Potencial para Modificar o Cenário da Saúde e Educação no Brasil**. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA18_ID6812_06082018010520.pdf

TELES, Adnalyne da Silva Guimarães. O Desenvolvimento das Competências Socioemocionais Através da Educação Física Escolar na Educação Infantil. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.3, p. 01-12, 2024.

POSFÁCIO

Encerrar este volume é, paradoxalmente, abrir caminhos. *Conhecimento integrado: educação, desenvolvimento social, psicologia e saúde* é uma coletânea que nasce do esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com a construção de saberes que dialogam com a realidade e com os dilemas do nosso tempo. Seu propósito não é apenas informar, mas provocar, integrar e transformar.

Como editor-chefe da Editora Antropus, é com grande satisfação que acolho esta obra em nosso catálogo. Desde o início, reconhecemos neste projeto uma convergência rara entre profundidade acadêmica e relevância social. Os textos aqui reunidos abordam, sob múltiplos ângulos e com distintas metodologias, os grandes desafios que envolvem o ser humano em sua complexidade — da formação educacional aos processos psíquicos, das dinâmicas sociais aos cuidados em saúde.

Vivemos uma época que exige pontes. O mundo acadêmico, tantas vezes fragmentado em especializações estanques, é aqui convidado a dialogar. Esta coletânea é, portanto, um gesto de aproximação: entre áreas do saber, entre teoria e prática, entre pesquisa e intervenção, entre o indivíduo e a coletividade. Em tempos de crises múltiplas — sanitária, educacional, ambiental e ética —, este livro apresenta-se como ferramenta de reflexão crítica e como semente para novas práticas.

Cada artigo é expressão de um compromisso ético com a ciência e com a sociedade. Não se trata de textos fechados em si, mas de contribuições abertas ao debate, que nutrem o pensamento e desafiam o leitor a ampliar seu campo de visão. O saber aqui é dinâmico, situado, atento às urgências do presente e às possibilidades do futuro.

A todos os autores e autoras, meu reconhecimento e gratidão pelo rigor, pela sensibilidade e pela generosidade intelectual. À equipe organizadora, meus cumprimentos pela articulação competente e cuidadosa deste conjunto plural e coeso. E ao leitor e à leitora, desejo que esta leitura não se encerre nestas páginas, mas reverbere em práticas, projetos e diálogos que façam valer, na vida concreta, a força do conhecimento compartilhado.

Publicar uma obra como esta é, para a Editora Antropus, reafirmar um compromisso com o conhecimento que se faz com sentido,

com propósito e com responsabilidade social. Em um cenário marcado por incertezas e por uma crescente demanda por soluções humanas e integradas, esta coletânea representa uma resposta coerente, séria e necessária. Que as ideias aqui reunidas continuem circulando, fomentando pesquisas, redes de colaboração e práticas transformadoras. Que cada leitor e cada leitura encontrem nestas páginas não apenas dados e argumentos, mas horizontes. E que o conhecimento que se constrói com rigor, diálogo e empatia continue sendo um farol para aqueles que acreditam na força da educação, da ciência e da ação coletiva.

Matheus G. N Sales

Editor-chefe

Campina Grande/PB, 09 de maio de 2025.

CONHECIMENTO INTEGRADO: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL, PSICOLOGIA E SAÚDE

Esta obra reúne reflexões e pesquisas de diferentes áreas do saber com um objetivo comum: compreender e enfrentar os desafios contemporâneos de forma integrada. Ao articular contribuições da educação, da psicologia, da saúde e das ciências sociais, Conhecimento integrado oferece ao leitor um panorama plural, crítico e comprometido com a transformação da realidade. Destinado a estudantes, pesquisadores e profissionais que atuam nas fronteiras entre teoria e prática, este livro é um convite ao diálogo interdisciplinar e à construção de respostas mais humanas, éticas e colaborativas para os dilemas do nosso tempo.



EDITORA
ANTROPUS