EDUCAÇÃO, ENSINO E DOCÊNCIA

ORGANIZADORES:

GABRIELE FRANCO

RICARDO JOSÉ ORSI DE SANCTIS

RUBENS PANTANO FILHO

FoxTablet

Educação, Ensino e Docência

Organizadores
Gabriele Franco
Ricardo José Orsi de Sanctis
Rubens Pantano Filho

Salto
2020

© 2020, FoxTablet

Título: Educação, Ensino e Docência

Autores: vários

Organizadores: Gabriele Franco / Ricardo José Orsi de Sanctis / Rubens Pantano Filho

Revisão: Gabriele Franco / Kelly Cristina de Oliveira

Imagem da capa: Ezalvarenga. Apresentação sobre a Wikipédia e o futuro da Internet (adaptada). 2013. Disponível em: *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wikip%C3%A9dia_e_o_futuro_da_Internet.pdf*. Acesso em: 10 out. 2020.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação, ensino e docência [recurso eletrônico] / Organizadores Gabriele Franco, Ricardo José Orsi de Sanctis, Rubens Pantano Filho. – Salto, SP: FoxTablet, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Digital Editions
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89010-01-2

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Franco, Gabriele. II. Sanctis, Ricardo José Orsi de. III. Pantano Filho, Rubens.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Índices para catálogos sistemáticos:

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, sem a permissão expressa do editor (Lei nº 9.610, de 19/02/1998).

Todos os direitos desta edição reservados pelos autores.

Rua Toscana, 176 – Bairro Vila Romana – Salto/SP – CEP 13321-440
Tel. (11) 3413-3998 / Cel. (11) 98689-1789

Apoio Institucional

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Câmpus
Bragança Paulista

cia dos Ralos

CONCISTEC
Congresso Científico
da Semana Nacional
de Ciência e
Tecnologia do IFSP

LIONS INTERNATIONAL
LIONS CLUBE BRAGANÇA PAULISTA
IP BOB CORLEW
DISTRITO LC 5
PIP AUGUSTIN SOLIVA

BRAGANTEC
FEIRA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MAX GEAR
A FORÇA DA TRANSMISSÃO

TMAX

SEMTEC
Semana de Tecnologia do
IFSP - *Campus* Bragança Paulista

KONECRANES
Lifting Businesses™

Fundação
Carlos Chagas

CONEXÃO INDÚSTRIA

Sumário

Apresentação 6

A viralização da educação à distância: desafios em tempos de Covid-19 8
Flávia Gouveia / Carolina Toneloto

Educação em tempos de pandemia 19
Jacimara Martins Siqueira de Miranda / Patrícia Helena S. Salles Bernardo

O trabalho colaborativo entre professoras, famílias e crianças da Educação Infantil em tempo de pandemia: desafios e possibilidades 30
Camila Petrucci dos Santos Rosa / Larissa Lima Nascimento Costa

Gestão da sala de aula: como a pandemia do novo coronavírus vem afetando o trabalho dos professores 38
Lívia Maria de Sousa

Práticas pedagógicas em tempos de pandemia na formação do policial civil 45
Fernanda dos Santos Ueda / Leolar Emília de Souza / Júlio Gustavo V. Guebert

Nativos digitais, mídias sociais e educação 57
Adilson Vitor Rodrigues

Deficiência visual em sala de aula: estratégias para uma inclusão verdadeira 66
Gabriele Franco / Fernanda Fernandes Gonsalez de Oliveira / Pedro Augusto Bertucci Lima / José Wilson de Macedo

Desafios e possibilidades da inclusão de surdos no ensino superior 76
Cibele de O. Silva / Fernando de S. Santos / Iára L. R. Cury / Leticia L. Batista

A mudança de olhar de uma futura professora em relação ao aluno surdo a partir de um curso de Libras e de experiências práticas 87
Nivalda Carla de Souza / Camila de Souza Costa

Ressignificando a formação do professor no ensino superior 94
Jane Shirley Escodro Ferretti / Sueli de Sá Giovani

Instapoemas na sala de aula: reflexões sobre literatura digital no contexto de formação de professores de língua portuguesa e inglesa 105
Ricardo José Orsi de Sanctis / Nadine Russo Farias / Rebeca de Souza Santos

As demandas de conhecimento para a formação e atuação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: a questão da inclusão 119
Katia Valéria Mosconi Mendes

O diálogo freireano em tempos líquidos: experiências no ensino superior 127
Mariana Domitila Padovani Martins

A poesia feminina no contexto da repressão do regime salazarista: Maria Teresa Horta e a voz da resistência.....143
Ivani Vecina Abib / Ricardo José Orsi Sanctis

Autoscopia: reflexões com professoras em aulas de Matemática do Ensino Fundamental 153
Mônica de Oliveira Pinheiro da Silva

Aprendizagem centrada no aluno: "Projeto X" e a construção de um guia de identidade profissional 164
Carla Pineda Lechugo / Fabio de Paula Santos

Física e Arte: a Dança dos Voadores de Papantla 182
Rubens Pantano Filho

Apresentação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista – IFSP-BRA – programou três eventos importantes para os meses de novembro e dezembro de 2020. A saber:

- **10º CONCISTEC** – Congresso Científico da Semana Nacional de Tecnologia;

- **13ª SEMTEC** – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia;

- **10ª BRAGANTEC** – Feira de Ciência e Tecnologia da Região Bragantina.

O CONCISTEC tem por objetivo divulgar trabalhos científicos e estimular a participação de toda a comunidade científica de quaisquer instituições de ensino, representando o estado da arte e as tendências das novas tecnologias em diversas áreas do conhecimento. Neste ano de 2020, em sua décima edição, o tema contemplado é: "Inteligência Artificial: a nova fronteira da ciência brasileira".

A SEMTEC, em consonância com o CONCISTEC, e com a mesma temática, apresenta em sua programação um ciclo de palestras, minicursos e mostra de trabalhos, que são realizados em parceria com instituições de ensino e pesquisa e também com as indústrias da região bragantina. Em geral, as palestras apresentam temas que permeiam todos os cursos do campus e o mercado de trabalho.

A BRAGANTEC, organizada anualmente pelo – IFSP-BRA, é uma feira que recebe projetos de alunos do ensino fundamental (8º e 9º anos), ensino médio e técnico, nas áreas de Ciências da Natureza e Exatas, Ciências Humanas e Linguagens, Engenharias e Informática. A feira tem por objetivos incentivar a criatividade e a inovação dos estudantes; despertar vocações científicas e/ou tecnológicas; e identificar jovens talentosos que possam ser estimulados a seguirem carreiras científico-tecnológicas. A participação na feira é gratuita e aberta a todas as escolas públicas e particulares.

Neste ano de 2020, os três eventos também estão sendo contemplados com duas publicações, ambas resultantes de trabalhos encaminhados pelos participantes. Além dessa que ora apresentamos - Educação, Ensino e Docência – há também uma segunda coletânea, intitulada - Educação, Ciência e Tecnologia.

As duas publicações têm por finalidade compartilhar trabalhos acadêmicos, socializando estudos, reflexões e também práticas do dia a dia acadêmico/profissional. Pretende-se promover o intercâmbio de ideias, indagações e análises, incentivando o debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos.

As obras têm como público-alvo pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados nos temas elencados. As coletâneas, com textos de autoria de professores/ pesquisadores do IFSP-BRA, bem como de colegas de outras de instituições de ensino e pesquisa, contam ainda, em alguns dos artigos, com a participação de estudantes em coautoria com seus orientadores.

Esperamos que as publicações possam contribuir com a produção de novos conhecimentos, bem como com o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Gabriele Franco
Ricardo José Orsi de Sanctis
Rubens Pantano Filho

A viralização da educação à distância: desafios em tempos de Covid-19

Flávia Gouveia[1]
Carolina Toneloto[2]

Introdução

Não muito tempo atrás, quando alguém quisesse ofender um condutor de automóvel inábil, perguntaria: "você tirou carta por correspondência?", uma forma irônica que desqualificava também a Educação à Distância[3] (EAD) da época. Com o tempo as formas de EAD evoluíram e se disseminaram, enquanto o preconceito sobre a qualidade dessa modalidade de ensino tem se reduzido.

Desde a invenção da escrita e do advento da imprensa, diversas novas tecnologias surgiram dando suporte ao aprendizado ou ensino baseado na comunicação entre pessoas distantes no espaço e no tempo. Estas formas fortaleceram a prática, auxiliando sua disseminação e aperfeiçoamento. Hoje, os recursos tecnológicos de suporte à EAD são inúmeros e continuam crescendo. A EAD é uma excelente alternativa para aqueles que moram longe dos centros de ensino ou não têm disponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Por outro lado, sobretudo por razões econômicas, o acesso a esses recursos ainda é difícil para muitas pessoas no mundo.

Uma guinada crucial no processo de expansão da EAD deu-se em consequência da eclosão de uma nova doença viral no final de 2019, a Covid-19, que em poucos meses tornou-se uma pandemia. Quais são os maiores desafios dessa travessia pandêmica e o que podemos esperar para o futuro? Este capítulo recupera brevemente a evolução histórica da EAD, discute os desafios colocados às instituições de ensino e ao aprendizado em sala de aula, e aponta caminhos para o novo tempo que marcará o mundo pós-pandemia.

Evolução histórica

A sigla EAD é utilizada também para a expressão Ensino à Distância quase sempre de forma equivalente, embora alguns autores considerem que o termo "ensino" dê mais ênfase ao papel do professor. Uma das definições mais simples de EAD é "...o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente" (MORAN, 2002). Nesse sentido, pode-se

---

[1] Jornalista de ciência e doutora em Política Científica e Tecnológica pelo IG/Unicamp. Instagram: @*flahgou*. E-mail: *flahgou@outlook.com*
[2] Jornalista de ciência, professora universitária e doutora em Saúde Coletiva pela FCM/Unicamp. E-mail: *lina_fst@yahoo.com.br*
[3] Embora a locução adverbial feminina "à distância" possa ser grafada sem o acento indicador de crase, optamos por utilizá-lo no intuito de evitar ambiguidade de sentido pela eventual interpretação da preposição como artigo, como em "educar à distância".

considerar que a EAD surgiu graças à criação da escrita milhares de anos antes de Cristo, tendo sua primeira onda de disseminação a partir da invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XV. Com o surgimento da tipografia, foi possível realizar a impressão de materiais educativos, como livros didáticos, cuja circulação seria impulsionada por sistemas postais.

O início da EAD no mundo por meio de cursos por correspondência e, em seguida, por transmissões radiofônicas ocorreu já na primeira metade do século XIX. No Brasil, embora as primeiras experiências em EAD registradas datem do início do século XX – com a criação das Escolas Internacionais, em 1904, e da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 –, a EAD passou a ser conhecida a partir de projetos de ensino supletivo via televisão e fascículos – especialmente com a implantação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro, em 1941 (DA COSTA, 2017).

Segundo Moran, na EAD professores e alunos podem estar conectados por meio de tecnologias informáticas, como a internet, mas também podem utilizar outros meios, como correio, rádio, telefone e televisão (MORAN, 2002). Os novos meios tecnológicos surgidos ao longo do tempo somam-se aos anteriores e, em parte, os substituem. As tecnologias da informação e comunicação, especialmente o computador, a internet e a web, marcaram a onda mais recente de desenvolvimento da EAD em termos quantitativos e qualitativos; um processo baseado nos meios eletrônicos, mas diferenciado em complexidade e alcance a partir dos anos 1990, com a disseminação da rede mundial de computadores. O Quadro 1 resume as principais ondas tecnológicas da EAD no mundo.

O governo federal criou uma legislação para a EAD no Brasil, incluindo cursos superiores com diplomas equivalentes aos de cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior que utilizam a modalidade presencial. A atual definição de EAD no Brasil, estabelecida pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017) considera a EAD

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

Quadro 1 - A evolução das tecnologias de EAD em quatro fases.

Tecnologia	Características
1. Livro impresso (Século XV)	Replicação maciça e barata do conhecimento. Alfabetização da população facilitada, realimentando a demanda por livros.
2. Correio (Século XVIII)	Distribuição de material impresso a grandes distâncias e comunicação bidirecional entre professor e aluno. Ensino por correspondência. Replicação maciça e barata da interação.
3. Meios eletrônicos – Radiodifusão (Início do século XX)	Utilização de telégrafo, telefone, rádio e televisão. Distribuição de elementos físicos progressivamente substituída pela distribuição de elementos digitais por ondas e correntes elétricas. São exemplos os telecursos oferecidos por canais de televisão.
4. Meios eletrônicos – Rede de computadores (EAD online) (Final do século XX)	Utilização da internet. Instrução e interação mais orgânicas, ágeis e acessíveis. Atualmente em franco crescimento no Brasil e no mundo.

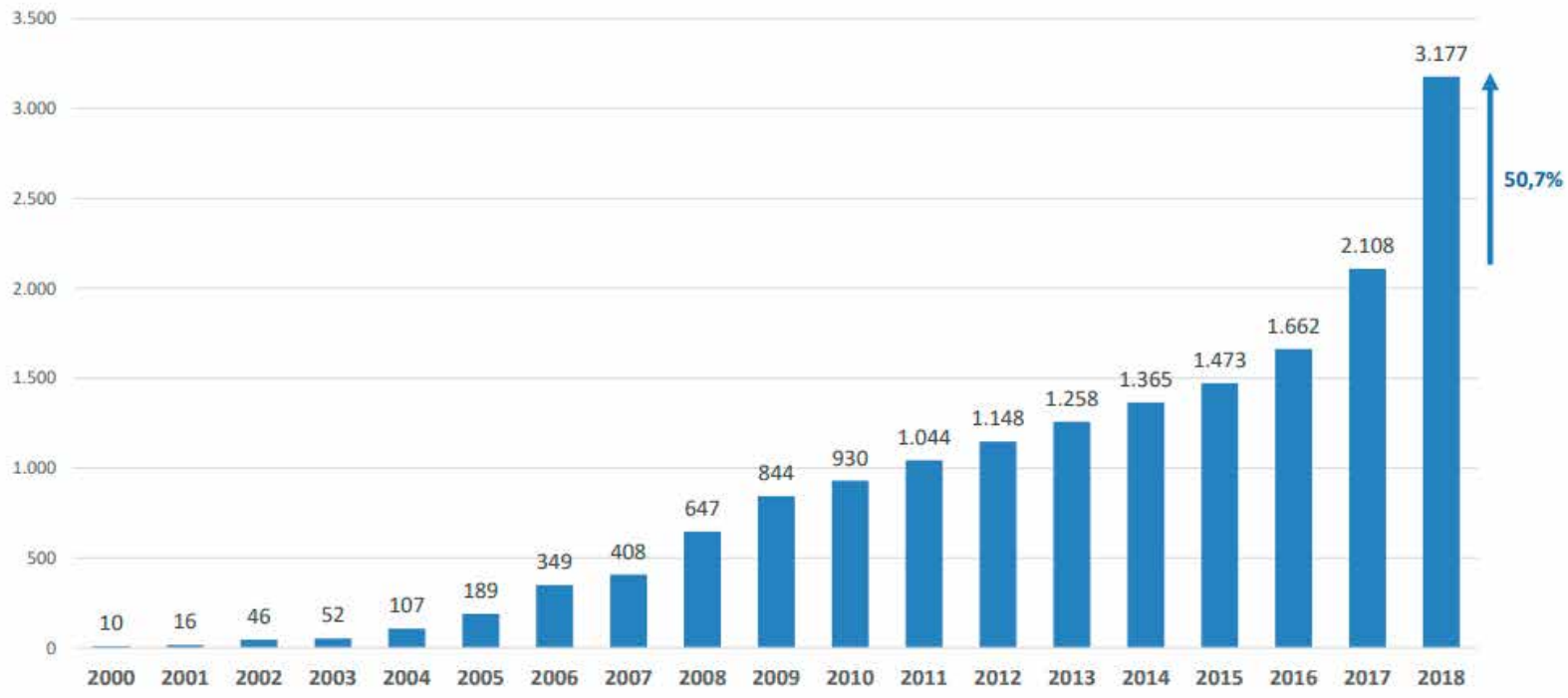
Fonte: Proposição de categorias própria, a partir de Cardoso, Sabbatini e Bastos (2000) e Vilaça (2010).

Atividades presenciais são contempladas na EAD em conformidade com os projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso. Envolvem tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, que

devem realizar-se na sede da instituição de ensino, nos polos de educação à distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017).

Atualmente, a EAD é utilizada por muitas instituições em diversas instâncias, incluindo a educação básica, o ensino superior, programas de treinamento e cursos livres. No ensino superior, a EAD torna-se um instrumento de promoção de oportunidades, visto que permite a muitos indivíduos concluir uma formação de qualidade e abraçar novas oportunidades profissionais (ALVES, 2011). No entanto, vale notar que ainda há cursos de graduação não oferecidos na modalidade EAD, como medicina, odontologia, engenharia de alimentos e direito. O Gráfico 1 a seguir apresenta a evolução do número de cursos de graduação na modalidade EAD no Brasil a partir do ano 2000.

Gráfico 1 - Número de cursos de graduação na modalidade EAD no Brasil – 2000 a 2018.



Fonte: INEP (2019).

No início de 2020, uma nova fase da EAD é inaugurada em resposta a um acontecimento biológico surpreendente no final do ano anterior: o surgimento na China de um novo vírus (Sars-Cov-2) da família dos coronavírus, causador da doença Covid-19. Por apresentar altos índices de contágio, o alastramento da doença deu origem a uma pandemia. O avanço acelerado da doença, com o contágio de milhões de pessoas, induziu uma nova forma de condução das atividades de ensino. Universidades em todo o mundo mudaram seus modos de funcionamento e interação com os estudantes no intuito de evitar a disseminação desenfreada da doença nos locais onde operam. No Brasil, muitas instituições de ensino superior substituíram as aulas presenciais por encontros virtuais, com diferentes graus de dificuldade para a adaptação.

O Ministério da Educação (MEC) autorizou essa mudança – inicialmente por até 30 dias, prazo estendido por mais 30 dias a partir de 15 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a) –

mediante comunicado da instituição de ensino ao MEC e exceto para os cursos de medicina e práticas profissionais de estágio e laboratório de todos os cursos. Alternativamente, o MEC permitiu às instituições de ensino superior alterar o calendário de férias ou mesmo suspender as atividades acadêmicas presenciais, desde que sejam integralmente repostas posteriormente (BRASIL, 2020b).

Gargalos e desafios para a EAD

O desenvolvimento e a disseminação da internet e de mídias digitais têm favorecido o compartilhamento de conteúdos e informações, promovendo assim o surgimento de novas abordagens em EAD (ALVES, 2011). A adição da tecnologia aos processos educativos é uma tendência, que, a partir da pandemia de 2020, provavelmente se firmará como uma nova realidade. Mais do que nunca, a EAD revela-se uma ferramenta poderosa e capaz de superar grandes obstáculos, como a distância e o tempo, para sua efetivação. No cenário ideal, ao permitir que o aluno estude em meio à pandemia, a conectividade tem o potencial de contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Entretanto, são muitos os desafios impostos à EAD para que esta modalidade se estabeleça enquanto um processo verdadeiramente amplo e eficaz, inclusive para além do cenário emergencial de pandemia. Muitos deles já se colocavam antes da pandemia e agora tornam-se ainda mais relevantes. O despreparo de instituições de ensino e suas equipes para a substituição das aulas presenciais por aulas remotas e a mudança na forma de interação entre professores e alunos resultou, muitas vezes, em uma condição mais próxima de um "ensino emergencial remoto" do que da EAD propriamente (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Dificuldade de acesso

No Brasil, as dificuldades de acesso a dispositivos e conexão com a internet colocam-se há bastante tempo. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios do IBGE de 2018, 67% dos lares (46,5 milhões de domicílios) possuem acesso à internet no país. Porém, apenas 39% dos domicílios brasileiros têm computadores conectados à rede. A maioria das pessoas acessa a internet somente por telefone celular, dispositivo muito disseminado na população (alcançando 97% dos brasileiros), mas pouco adequado à leitura ou a exercícios de escrita.

Já a PNAD Contínua TIC 2018 (também do IBGE) mostra que nos domicílios onde há acesso à internet o rendimento médio de cada morador é de R$ 1.769, quase o dobro do rendimento daqueles que não acessam a rede: R$ 940. De acordo com os moradores dos quase 15 milhões de domicílios sem acesso à internet, os principais motivos de não possuírem conexão são a falta de interesse e de conhecimento técnico, os preços elevados do acesso e dos equipamentos digitais e a ausência de oferta do serviço (IBGE, 2020). Os dados apontam para um cenário de profunda assimetria entre aqueles que possuem recursos para o acesso à internet de qualidade e aqueles que não os possuem, reforçando as desigualdades educacionais no país e criando obstáculos à implementação da EAD.

Para os alunos, essas dificuldades são agravadas por ambientes inadequados ao estudo dentro de casa, falta de estímulos familiares aos estudos e baixa interação com os colegas e professores.

Mesmo nas escolas, são vários os fatores que prejudicam o acesso à internet, como a velocidade da conexão e a localização geográfica, segundo dados da pesquisa TIC Educação 2018. Enquanto em 98% das escolas localizadas em áreas urbanas há ao menos um computador com acesso à rede, nas escolas rurais este número cai para 34%. Além disso, a pesquisa aponta que em 42% das escolas particulares há acesso à internet com velocidade acima de 11 Mbps, enquanto nas escolas públicas esta porcentagem cai para apenas 12% e despenca para 2% nas áreas rurais (CGI.BR; NIC.BR, 2019).

A interatividade, elemento primordial da EAD, requer boa conexão à internet e qualificação técnica dos professores, fatores que, isolados ou combinados, são ainda raros no Brasil. A maioria das escolas públicas não possui infraestrutura adequada e preparada para oferecer aulas à distância porque não dispõe de plataformas digitais ou de professores adequadamente formados para trabalhar com esta modalidade.

Com o isolamento exigido pela pandemia, as dificuldades vividas por instituições de ensino e estudantes brasileiros podem estar não apenas impedindo a redução da desigualdade social que seria possível com a EAD, mas reforçando as desigualdades já existentes.

Atuação dos professores

Na EAD introduzida durante a pandemia, os papeis desempenhados pelos alunos, professores, e pelo próprio currículo devem sofrer transformações em relação ao que se praticava no ensino presencial. Educar à distância não significa simplesmente transpor para o ambiente digital as aulas presenciais. É preciso que haja modificações significativas no formato das aulas, como a combinação de recursos didáticos, alternando aulas gravadas com aulas ao vivo online, a introdução de dinâmicas individuais e outras mais participativas, como trabalhos em grupo, o desenvolvimento de projetos e o uso de metodologias ágeis, com a possibilidade de se desenvolverem novas sínteses sobre os assuntos tratados (MORAN, 2020).

Como muitas faculdades já haviam introduzido recursos digitais a suas práticas antes da pandemia, a migração para aulas à distância e o uso de novas plataformas foram mais simples no ensino superior. Porém, as escolas da educação básica não detinham o mesmo preparo e tiveram de encontrar rapidamente uma forma de introduzir e se adaptar às novas tecnologias. Na educação infantil e no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, as crianças têm mais dificuldade em trabalhar sozinhas e precisam de acompanhamento e tutoria, o que torna a situação mais complexa (MORALES, 2020).

Manter as interações simples usando ferramentas digitais já conhecidas dos professores e dos alunos parece ser o primeiro e melhor passo a ser dado inicialmente. A atenção dada aos alunos também não pode ser ininterrupta e atemporal. É preciso que os professores criem uma rotina, para si mesmos e para os alunos, restringindo os atendimentos a determinados horários do dia. A criação e o seguimento de rotinas

são importantes inclusive para se incluírem pausas para o descanso e para as demais atividades diárias, como refeições, exercícios físicos e sono. A ergonomia também é um ponto a ser considerado no trabalho remoto. O professor, assim como o aluno, precisa escolher móveis e equipamentos adequados ao seu corpo, que não prejudiquem sua saúde por má postura.

A sobrecarga de trabalho e a necessidade de aprender e se adaptar a várias ferramentas digitais muito rapidamente estão entre as principais queixas dos professores que estão trabalhando à distância durante a pandemia (SINPRO SP, 2020). Para além das questões pedagógicas de adaptação a uma nova modalidade de ensino, é preciso lembrar que grande parte dos professores no Brasil é mal remunerada. Poucos têm acesso a dispositivos adequados (computadores, tablets ou celulares) ou à internet de banda larga em suas residências.

Humanização na EAD

Os processos de aprendizagem requerem interações entre as pessoas envolvidas. Na EAD, professores e alunos voltam-se para as telas e há um risco de redução da conexão humana. Diversos recursos digitais – como chats, fóruns de discussão, grupos de comunicação via telefone celular, e-mails e plataformas para videochamadas – estão disponíveis gratuitamente na internet e podem promover a conexão entre os participantes do processo educativo. Estas ferramentas podem criar formas de "conexão empática" entre as pessoas, de modo a preservar a humanidade das experiências, pois é na apropriação destes recursos que o conhecimento se produz, possibilitando a construção e a ressignificação de alunos e professores (NUNES; PEREIRA; BRASILEIRO, 2018).

A frequência das atividades online também é muito importante para se manter a conexão do estudante com seus professores e colegas, assim como o compartilhamento de ideias, dúvidas e formas de resolução de problemas, promovendo uma interação que se aproximaria das discussões feitas presencialmente, em sala de aula. É preciso sempre buscar estimular o pensamento crítico dos alunos, de modo que possam responder para si mesmos, ao final da tarefa proposta pelo professor, como seu pensamento mudou.

Em tempos de distanciamento social, a proximidade entre as pessoas tem sido buscada a todo momento por meio de ferramentas digitais. Humanizar a educação digital, usando-a como uma oportunidade de conexão, faz com que a escola cumpra uma de suas principais tarefas: a de construir uma comunidade capaz de agregar pessoas diferentes em torno de objetivos comuns, desenvolvendo valores humanos e solidários entre seus membros.

A partir dessas reflexões, fica claro que a necessidade de isolamento social provocada pela pandemia intensificou os desafios já colocados à EAD. De maneira geral, é necessário promover:

- O acesso de estudantes e professores às ferramentas de aprendizado digital.
- A qualidade de transmissões via internet e dispositivos utilizados por professores e alunos.
- O oferecimento de suporte técnico para atendimento a professores e alunos.

• O treinamento de estudantes, professores e demais profissionais envolvidos para a atuação em EAD e redução de resistências culturais que possam dificultar a adaptação às novas tecnologias.
• A humanização do ensino, fator fundamental para os processos de aprendizagem.

Além disso, é importante considerar as dificuldades de utilização da EAD para o ensino de crianças (dada a socialização necessária ao seu desenvolvimento) e em disciplinas que utilizam a destreza corporal e acuidade sensorial como ferramenta, comuns em cursos de medicina e odontologia, por exemplo.

Uma nova realidade

As instituições de ensino baseadas em aulas presenciais que se viram subitamente obrigadas a migrar para o ensino digital provavelmente enfrentarão perdas de aprendizagem em 2020. Embora várias instituições de ensino tenham condição de fazer um acompanhamento da distribuição e do acesso às atividades em EAD, é bem mais difícil aferir se os alunos estão de fato aprendendo, o que aponta para a dificuldade na convalidação das atividades realizadas remotamente como parte do ano letivo de 2020. Preparar a retomada das aulas presenciais em uma nova realidade é essencial para que professores e estudantes sejam emocionalmente acolhidos e para apoiar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, é necessário considerar que os estudantes retornarão às salas de aula em tempos diferentes e com níveis de aprendizado diversos. Assim, a escola deverá oferecer reforço para quem estiver em defasagem (JEDUCA, 2020).

A crise econômica associada ao isolamento social, agravada pelas tensões políticas, impõe ajustes em todos os campos. Com o empobrecimento de boa parte da população, a necessidade de redução de custos e a busca de novas receitas, será necessário inovar e flexibilizar: oferecer serviços educacionais em conformidade com a realidade de diversos tipos de estudantes, firmar novas parcerias e formas de colaboração e introduzir modelos híbridos de ensino, com maior presença da EAD (MORAN, 2020). As medidas ligadas a esses ajustes incluem:

> Modelos de gestão e acadêmicos mais enxutos, personalizados, economia de escala, incorporação ampla do digital. Mudanças na forma de ensinar. Muitas ofertas e oportunidades de aprender: nano cursos, certificações diferenciadas, plataformas adaptativas com inteligência artificial (que podem auxiliar enormemente na personalização da aprendizagem). (...) Crianças pequenas continuarão precisando de muito acompanhamento e interação presenciais. Já os demais estudantes encontrarão muito mais significado em currículos mais personalizados (trilhas diferenciadas), desafios e projetos engajadores, alternar tempos pessoais, experiências em grupo e alguns espaços para mentoria (MORAN, 2020).

Uma boa notícia é o surgimento de uma gama de conteúdos gratuitos para facilitar a EAD. Algumas empresas privadas, como SAS e Escola Mais, abriram seus conteúdos para

o público, via YouTube. O grupo Cogna se ofereceu aos governos para fornecer tecnologia e sistemas de ensino à rede pública. A coalizão Aprendendo Sempre, formada por mais de 20 organizações sociais, tem contribuído com redes públicas de educação e oferece insumos direcionados à equidade na aprendizagem dos estudantes brasileiros. A coalizão disponibiliza diversos materiais digitais de apoio à educação para professores, gestores de instituições de ensino e familiares de alunos, indica ferramentas e oferece conteúdos pedagógicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Iniciativas como essas são um alento durante o isolamento e promovem a união de esforços para atravessar a pandemia.

Em meio a um cenário de ruptura abrupta com os modelos tradicionais, os desafios da EAD se tornaram ainda mais evidentes, ao mesmo tempo em que esta modalidade se mostra uma alternativa factível e promissora. No momento em que este capítulo é produzido, ainda é incerto como será o futuro da EAD após a pandemia, mas parece claro que sua expansão atual prosseguirá em grande medida na nova configuração da realidade, em que o distanciamento provavelmente será adotado de forma voluntária por pelo menos parte da população.

Considerações finais

Ao longo da evolução da EAD no mundo, o ano de 2020 marca um momento *sui generis*, visto que a situação de pandemia de Covid-19 levou à intensificação emergencial do emprego de práticas de ensino remoto com impactos, às vezes, contraditórios, sobretudo em países em desenvolvimento, como o Brasil. Os desafios para o avanço e o sucesso da EAD – como as dificuldades de acesso, o suporte à atuação dos professores e a necessária humanização do ensino – já colocados antes da pandemia - foram intensificados no novo cenário. Muitas instituições de ensino focadas em práticas presenciais viram-se despreparadas para a migração para o digital, em especial na educação básica.

A retomada da circulação de pessoas deverá promover a volta às atividades de ensino presenciais, mas certamente em novos moldes. A mudança de perspectiva em diversos aspectos – como saúde pública, economia e relações sociais – certamente permanecerá pautando uma realidade da vida e do ensino que configurará um novo normal. As lições da pandemia à EAD e os impactos da disseminação da EAD nas instituições de ensino prometem abrir caminhos pedagógicos e tecnológicos com efeitos perenes.

Entretanto, alguns entraves talvez hoje vistos como inerentes à EAD, como no que se refere ao ensino para crianças e nas disciplinas que requerem especial destreza corporal e equipamentos de laboratório, ainda seguirão desafiando a sociedade e impulsionando novas tecnologias e metodologias de ensino. Nesse sentido, perguntar a um condutor de automóvel se obteve sua habilitação por correspondência (ou por videoaulas) seguirá sendo ofensivo enquanto questiona a eficácia da metodologia na transmissão desse tipo de conhecimento. Pelo menos até que a tecnologia no campo dos transportes – cada vez menos necessários, aliás, ante a crescente utilização de encontros virtuais – mude radicalmente a forma como grande parte das pessoas se desloca no mundo todo.

Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, n. 21, 2011.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018.** Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 26 de maio de 2017.** Diário Oficinal da União no 100, Seção 1, p. 3. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm*. Acesso em: 18 mai 2020.

BRASIL. **Portaria No 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial da União, Edição 90, Seção 1, p. 55. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: *http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507*. Acesso em: 18 mai 2020.

BRASIL. **Portaria No 343, de 18 de março de 2020.** Diário Oficial da União, Edição 53, Seção 1, p. 39. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: *http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376*. Acesso em: 18 mai 2020.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. E.; BASTOS, D. H. M. Uma visão geral da Educação a Distância. **Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância.** Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde, 2000.

CGI.BR; NIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2018.** São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019.

DA COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, p. 59–74, 2017.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. **Site Desafios da Educação**, abr 2020. Disponível em: *https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/*. Acesso em: 19 mai 2020.

IBGE. PNAD **Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país.** Brasília, 2019. Disponível em: *https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais*. Acesso em: 18 mai 2020.

MORALES, J. Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação. **Site APEOESP**, mar 2020. Disponível em: *http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2020/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/*. Acesso em: 16 mai 2020.

MORAN, J. O que é educação a distância. **Site Eca-USP**, 2002. Disponível em: *http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf*. Acesso em: 11 mai 2020.

MORAN, J. Transformações na Educação impulsionadas pela crise. **Blog do Prof. José Moran**, abr 2020. Disponível em: *https://moran10.blogspot.com/2020/04/transformacoes-na-educacao.html*. Acesso em: 18 mai 2020.

NUNES, E. B. L. de L. P.; PEREIRA, I. C. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 869–887, 2018.

JEDUCA. Pandemia tornou desigualdades educacionais mais visíveis. **Site Jeduca**, mai. 2020. Disponível em: *https://jeduca.org.br/texto/pandemia-tornou-desigualdades-educacionais-mais-visiveis*. Acesso em: 18 mai 2020.

SINPRO SP. **O lado sombrio das atividades a distância.** Disponível em: *http://www.sinprosp.org.br/noticias/3873*. Acesso em: 18 mai 2020.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias : conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO**, v. 1. ano 2, p. 89–101, 2010. Disponível em: *http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197*. Acesso em: 17 maio 2020.

Educação em tempos de pandemia

Jacimara Martins Siqueira de Miranda[1]
Patrícia Helena Santos Salles Bernardo[2]

Introdução

Há muito se debate sobre a Educação para o século XXI, mas presos nos modelos preexistentes nos fixamos às referências que persistimos em repetir, pois foi assim que aprendemos a vida toda e é assim que o reproduzimos.

Nesse sentido, pensar no homem contemporâneo, produto da revolução tecnológica, pressupõe refletir sobre sua formação, bem como no modelo educacional vigente com sua multiplicidade de variáveis, em todo processo de construção de significados para um indivíduo imerso em uma sociedade complexa - com a informação em tempo real e uso ativo do conhecimento para as relações, o trabalho e a vida social, tendo a internet como principal ferramenta deste mundo onde a tecnologia digital é a fonte das transformações.

Outrossim, o período de excepcionalidade gerado pela pandemia do COVID-19 mobilizou, em tempo jamais pensado, uma mudança de paradigma para os rumos da Educação, o espaço eletrônico com sua estrutura e métrica promoveram estratégias educacionais regadas à criatividade e resiliência por parte dos docentes e discentes envolvidos no processo educativo, permitindo aulas de qualidade e equidade, o que nos permite pensar em novos rumos para a Educação atual.

> Somente podemos contemplar a educação em uma perspectiva de futuro. Embora seja realizada no presente, sempre dará seus frutos não hoje, mas no futuro [...]. Os efeitos das práticas do passado configuram nosso presente; o que fazemos agora será do destino dos jovens e das gerações que seguem. (SACRISTÁN, p. 11, apud JARAUTA; IMBERNÓN, 2015)

Assim, os caminhos tomados colocam adiante uma construção de novos tempos, com novos parâmetros sobre o espaço e tempo escolar, os professores, os alunos, as novas circunstâncias e contextos. Aprender com os acertos e erros é o que fará a construção dos saberes, pois o novo não nos oferece modelo a ser seguido. Os protagonistas deste processo que vivem o momento da substituição do modelo anterior, se veem cobertos de "não-certezas" em busca de um novo e instigante paradigma.

---

[1] Psicopedagoga, Pedagoga, Pós Graduada em Alfabetização e Letramento; Gestão Municipal e Metodologias Ativas. E-mail: *jacimaramiranda@hotmail.com*
[2] Mestre em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropedagoga. E-mail: *patyelenab63@gmail.com*

A revolução tecnológica e a inter-relação das gerações em ambientes educacionais

O avanço tecnológico que se faz em ritmo exponencial, proporciona momentos muito particulares de reflexão e compreensão sobre o modelo da sociedade contemporânea. A onda constante do processo inovador, em que equipamentos se tornam cada vez mais sofisticados, usufruindo da internet como elo do planeta, modifica a relação do homem com a sociedade num intervalo de tempo muito curto. A partir dos anos 1970, inicia-se um profundo avanço tecnológico, então denominado a Terceira Revolução Industrial. Saímos da era do controle remoto para a conectividade planetária dando um start para o desenvolvimento científico atual, a nanotecnologia, a física quântica, a biotecnologia, tudo isso em um breve intervalo de aproximadamente 20 anos.

> Este contexto faz com que outros afirmem já estarmos em um tempo pós-humano, tempo no qual "a revolução natural do homem acabou. O que vivemos agora é a revolução artificial do homem, que deriva do impacto das tecnologias de informação sobre a natureza humana (SANTOS, 2007, p. 19 apud NETO; FRANCO, 2010).

Estamos conectados 24h por dia, o que provocou alterações nas rotinas diárias. Segundo Veiga (2010, p. 66): "(...), as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia que provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir."

Criou-se um ciberespaço, um espaço do domínio digital, no qual o sentido de globalização "sustenta-se, em parte, na ideia de que as tecnologias informáticas geram a sociedade do saber, na qual o conhecimento é a mercadoria oferecida." (GOMEZ, 2004, p. 28).

Se nossos antepassados utilizavam o relógio de sol, nossos bisavôs os relógios de bolso, nós utilizamos o celular e esta geração atual utiliza o smartwatch (relógio de pulso) para conectar-se ao mundo.

Serres (2013, p. 20) alerta-nos:

> Sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço. (...) É de outra forma que escrevem.

Podemos reconhecê-los digitando em seus celulares com os polegares...

Com tantas mudanças em um espaço de tempo tão curto, na perspectiva de o indivíduo sentir-se planetário nesta sociedade onde a informação está na palma da mão, como se

relacionam as gerações? Como os professores devem preparar-se para atuar em sala de aula e atender aos anseios de seus alunos?

Para Neto e Franco (2010, p. 12),

> Muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória: internet, celulares, telecomputadores, iPods, videogames com gráficos magníficos, vídeos e televisores com alta definição e 3D, games jogados em rede na internet, redes sociais, etc. É natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente.

Para compreender o sentido deste conflito de Gerações, estas podem ser definidas como um grupo de indivíduos nascidos na mesma época, influenciados por um contexto histórico e que causam impacto à sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento. Dentro da sociedade atual é possível visualizar a geração Baby Boomer, a geração X e a geração Y, geração Z, geração Alfa.

Cronologicamente, essas gerações são determinadas da seguinte forma:

Geração	Data aproximada	Quem são	Algumas características
Baby boomer	1946-1964	Surgiram após o fim da segunda guerra mundial	Padrão de vida estável; Preferência por qualidade e não quantidade; Sabe o que quer; Não é influenciado por terceiros.

Geração	Data aproximada	Quem são	Algumas características
X	1965-1978	São os filhos dos *Baby Boomers*. Surge já fazendo uso dos recursos tecnológicos promovidos por sua geração precursora.	Busca da individualidade sem a perda da convivência em grupo; Maturidade e escolha de produtos de qualidade e inteligência; Ruptura com as gerações anteriores e seus paradigmas; Busca maior por seus direitos; Preparação e preocupação maior com as gerações futuras; Procura de liberdade.

Geração	Data aproximada	Quem são	Algumas características
Y	1979-1992	Geração da liberdade e da inovação. Jovens desta geração têm como hábito ser **multitarefas**, podendo ao mesmo tempo trabalhar em mais de um projeto, responder e-mails, acompanhar as notícias através de algum site, conversar com os colegas de trabalho, conversar com os amigos online, ouvir música e dar atenção às redes sociais.	Estão sempre conectados; Procuram informação fácil e imediata; Digitam ao invés de escrever; Preferem e-mails a cartas; Vivem em redes de relacionamento virtuais; Compartilham tudo o que é seu: dados, fotos, hábitos. Estão sempre em busca de novas tecnologias; Tem um grande fluxo de informações diariamente.

Geração	Data aproximada	Quem são	Algumas características
Z	1993-2010	As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem “nativas digitais”, estando **desde pequenos já familiarizadas com a internet e todas suas possibilidades**, com o compartilhamento de arquivos constantes, com os smartphones, tablets, e principalmente estando sempre conectadas e “ligadas” ao que acontece em tempo real.	Desapegado das fronteiras geográficas; Demasiados ansiosos; Falta de intimidade e relação social; Forte responsabilidade social; Necessidade extrema de interação e exposição de opinião.
Alfa	Atual	A grande diferença entre a nova geração e a Z (nascidos nos anos 90) é a interação com a tecnologia desde o nascimento	A Geração Alpha vive um momento em que se preza a diversidade e a espontaneidade.

Fonte: adaptado de Viana (2008).

Tendo em vista as características das gerações, as relações estabelecidas no ambiente educacional entre professor e aluno, constroem-se de forma desafiadora, pois tendo interesses diversos e, com experiências vividas de maneiras diferentes, a prática pedagógica assume um papel provocador para que o processo tenha significado para os educandos.

A luz do entendimento, Neto e Franco (2010, p. 12) consideram que:

> As gerações Y e Z, estão sofrendo uma ruptura brusca nas formas de percepção do mundo. Essa observação é fruto de nossa empiria, baseada na experiência como professores, no contato diário com jovens que acabaram de chegar do ensino médio; mas é também resultado de nossas leituras sobre avanço tecnológico. A construção da personalidade e dos valores está acontecendo por caminhos muito diversos daqueles tradicionais: família, igreja, escola, TV. E a configuração de todos os processos perceptivos é muito mais imagética e hipertextual/hipermidiática. A tradição oral permanece, mas totalmente contaminada por estruturas definidas pelos processos de globalização e pelas dinâmicas de consumo. A língua escrita está sendo totalmente reconfigurada, e existe uma resistência grande à forma tradicional de leitura: o livro com começo-meio-fim – sem a sedução da imagem, da interação, da participação efetiva – está se tornando obsoleto para essas novas gerações.

Destarte, as exigências para o perfeito entrosamento entres as diversas gerações é a tomada de consciência do aprendizado constante, cada qual em sua modalidade, a fim de construir um projeto ético de construção de uma humanidade.

Morin (2006, p. 30), ilustra tais reflexões quando afirma:

> o inesperado nos surpreende. O novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar na teoria incapaz de recebê-lo.

Não se pode manter a ilusão de que as estruturas de ontem cabem nas propostas de hoje. A sociedade da informação pede escolas e professores tratando o conhecimento sob a ótica das novas gerações no processo contínuo de reinvenção e apropriando-se de novas linguagens.

E essas transformações estavam acontecendo em sala de aula, a passos curtos, até que um novo cenário mundial acelerou de forma drástica o processo e impulsionou uma nova forma de educação.

Aulas remotas em tempo de pandemia

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, mais especificamente no mercado Huanan, iniciou-se um surto em aproximadamente 50 pessoas, de Sars-CoV-2, denominado de COVID-19. Rapidamente o vírus espalhou-se pelo mundo, consolidando-se no Brasil a partir de fevereiro de 2020. De acordo com Werneck e Carvalho, “A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século.”, agravada pelo insuficiente

conhecimento científico, sua rápida disseminação e as precárias condições das populações vulneráveis.

Muitas foram as ações tomadas pelo Governos Federal e Estaduais, que incluíram o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais em todos as modalidades e níveis de ensino do país.

Mediante este novo cenário, a educação buscou novos caminhos e cada instituição de ensino organizou suas aulas de determinada forma, a maioria de forma remota.

E é em meio a uma pandemia que as reflexões surgem e desvelam a necessidade de um novo olhar pedagógico para a prática do professor. E, assim, aparecem os contrapontos em que o encontro das gerações com suas características diferentes precisam equalizar-se para que o processo de construção do conhecimento aconteça.

O uso das tecnologias precisou ser potencializado e repensado, impactando de forma crucial a práxis do docente e a rotina do discente. Alguns dias de recesso foram necessários para capacitação do corpo docente e para medidas administrativas, tanto de organização do espaço virtual como de organização da vida profissional deles, como por exemplo, a alteração dos contratos de trabalho, incluindo-se a modalidade de ensino à distância, on-line ou mesmo remota.

As instituições que optaram pelas aulas remotas utilizaram e ainda utilizam a plataforma *Google For Education*, com aulas programadas no *Google Meet* e material disponibilizado no *Classroom*.

Tais ferramentas mostraram-se simples e práticas em sua forma de utilização, permitindo salas de aula com até 200 alunos e 5 professores. Mesmo com tais vantagens, as aulas iniciais demandaram grande esforço e adaptação por parte de todos os envolvidos. Uma aula presencial que demandava duas ou três horas de estudo e planejamento por parte do docente, passou a demandar de seis a oito horas, o que gerou uma sobrecarga para os profissionais da Educação.

Interessante notar que mesmo o aluno mais acostumado com as tecnologias educacionais, este aluno da geração Alfa sobre a qual discorremos acima, defrontou-se com algumas dificuldades que não estavam previstas, como por exemplo: o local para assistir as aulas, o equipamento adequado (no caso um notebook e não apenas o celular) e inclusive a vestimenta adequada e o modo de portar-se diante da câmera. Foi preciso realizar um estudo sobre as “netiquetas”, ou seja, sobre as etiquetas de uso adequado para ambientes virtuais e compartilhá-las com as turmas.

Entre tantas dificuldades, talvez a maior ainda tenha sido manter o propósito das aulas embasadas nas metodologias ativas. Como fazê-lo convivendo em espaços tão diferentes e separados pela tela do computador? Afinal, a aula não pode e não deve mais estar focada no professor e em um modelo expositivo. Os alunos precisam ter autonomia e participação ativa, pesquisando, dialogando, trocando ideias com seus colegas, compartilhando saberes. Se antes da pandemia não havia como encantar os alunos com lousa e giz, agora não é possível encantá-los somente com a fala do professor, tendo como cenário a tela do computador.

A fim de solucionar tais impasses, uma das estratégias utilizadas foram os grupos de *WhatsApp*. Para Monteiro e Teixeira (2004, p. 3): "O que se pode dizer é que o dispositivo móvel vem dialogando com as culturas as quais possivelmente já estão presentes nas salas de aula e/ou no espaço escolar com uma disposição que pode possibilitar emergir novas culturas e novas práticas pedagógicas."

O que era uma cultura até mal vista em sala de aula, passou a ser uma urgência, uma necessidade. Orientando o seu uso para um fim formal de construção de conhecimento, não só um espaço de distração, entretenimento e relações sociais, a tecnologia tornou-se também, um espaço para trocas e caracterizou-se como um novo campo para aprendizagem.

A vista disso, a ferramenta foi utilizada como estratégia de formação dos pequenos grupos de trabalho, após a explanação inicial do professor, finalizando-se a tarefa através do retorno à sala virtual e com o compartilhamento das conclusões de cada grupo por meio de slides ou mesmo da participação no chat ou nas perguntas do Classroom.

Por mais que os nativos digitais estejam familiarizados com as novas tecnologias, as aulas remotas afloraram características particulares desta geração, tais como a ansiedade e resistência. Trabalhar com o inesperado proporcionou por vezes, um certo desconforto, ao confrontar com a dificuldade que trazem para estabelecer relações. Manifestaram com frequência a impaciência e fragilidade no comportamento empático, ora desestabilizando-se, ora deprimindo-se com a possibilidade de não estar no controle. Para estes momentos foi necessário a intervenção do docente, através de um diálogo aberto e integrativo e com a retomada dos objetivos da aula.

Mediante a este cenário a educação que há tempos pedia uma oxigenação, deve olhar para frente, apropriar-se de novas estratégias de aprendizagem e fazer valer a tecnologia a seu favor.

Considerações finais

Caminhávamos na Educação, já há algum tempo, para a utilização das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos educacionais, visto que a geração que nos chega é uma nova geração, conectada e que habita o virtual.

As distâncias entre as gerações dos docentes e dos discentes estava aos poucos sendo minimizada, graças as formações continuadas, aos estudos individuais e a troca de saberes entre todos das instituições. Mas, não previámos que as mudanças seriam tão urgentes, como o que aconteceu mediante a pandemia do COVID-19.

Em um breve recesso, trocamos a sala de aula presencial pela sala de aula virtual. Nossas casas viraram nosso ambiente de estudo e de trabalho. Uma nova rotina foi imposta. Se antes saíamos de casa, visitávamos a sala dos professores e adentrávamos a sala de aula, sendo recebidos pelos alunos que ali estavam, agora, no horário agendado, ligamos a câmera e nos conectamos virtualmente, cada um em seu espaço. Encontro marcado, cumprido, mas sem o tempero da vida, sem "as relações" presenciais e todo o mais envolvido nisso.

Ainda há muito por vir, mas os primeiros passos foram dados, novas habilidades deverão ser trabalhadas, competências serão desenvolvidas, pois toda mudança ativa gera criatividade e abre espaço para novas descobertas.

Entramos agora em uma nova fase, um tanto quanto desconhecida, um novo normal. Uma nova rotina que talvez ainda leve consigo por muito tempo as aulas remotas e precise então buscar novos saberes.

Mais do que nunca, o estudo e o planejamento são necessários para uma boa atuação pedagógica. Mais do que nunca, a flexibilidade de pensamento e a adaptação a novos cenários faz-se urgente.

Serres (2013, p. 27) aponta a necessidade de mudança: "Da mesma maneira que a pedagogia foi inventada pelos gregos (...) muda completamente com as novas tecnologias, cujas novidades são apenas uma variante qualquer (...)". E muda completamente em meio à pandemia demonstrando como o ser humano é capaz de adaptar-se e recriar as oportunidades para o seu desenvolvimento, mesmo em meio a tantas dificuldades.

A Educação como ferramenta de transformação, faz mudança nos paradigmas de nossa sociedade e em meio a um panorama de incertezas, promove a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e a motivação para fazê-lo.

Referências

GOMEZ, Margarida Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GRUBER, Arthur. **Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença.** Disponível em: *https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/* Acesso em: 10 ago. 2020.

JARAUTA, B., IMBERNÓN, F. (orgs.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime.** Ano 19, n. 36, janeiro/junho 2010. Disponível em: *http://www.cogeime.org.br/wp-content/uploads/2011/11/36Artigo01.pdf*. Acesso em: 31 ago. 2020

SERRES, Michel. **Polegarzinha, uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro e AMARAL, Ana Lucia (orgs). **Formação de professores: políticas e debates.** 4ª. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIANA, Fernando. **Os novos tempos: convivência das gerações X e Y nas empresas.** 06 jun. 2008. Disponível em: *https://infonet.com.br/blogs/os-novos-tempos-a-convivencia-das-geracoes-x-e-y-nas-empresa*. Acesso em: 31 ago. 2020.

WENECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada.** Disponível em: *https://blog.scielo.org/wp-content/uploads/2020/05/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf*. Acesso em: 10 ago. 2020.

O trabalho colaborativo entre professoras, famílias e crianças da Educação Infantil em tempo de pandemia: desafios e possibilidades

Camila Petrucci dos Santos Rosa[1]
Larissa Lima Nascimento Costa[2]

> *A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum (SANTOS, 2020, p. 29).*

O percurso orientador de ações pedagógicas em tempo de pandemia

Em fevereiro de 2020, o Brasil registra o primeiro caso positivo para o novo Coronavírus, em um senhor de idade que havia chegado recentemente da Itália. Já, em março de 2020 o Brasil registra sua primeira morte confirmada causada pelo novo Coronavírus. Diante desse cenário, os governos – federal, estaduais e municipais -tiveram que reestruturar o trabalho presencial, a fim de prevenir ao alto número de contágio em tão pouco tempo.

Por meio do Decreto 64.862, de 13 de março de 2020, o governador do estado de São Paulo, João Dória, dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19, bem como recomendações para o setor privado estadual. Tal documento foi o primeiro, em âmbito estadual, que cita as suspensões das aulas presenciais, conforme citado abaixo:

> **Artigo 1º –** Os Secretários de Estado, o Procurador Geral do Estado e os dirigentes máximos de entidades autárquicas adotarão as providências necessárias em seus respectivos âmbitos visando à suspensão: [...]
> **II – de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida;**
> [...]

---

[1] Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Licenciada em Pedagogia Plena, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – campus Bauru/SP. Mestranda em Educação Acadêmica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: *cpetruccirosa@gmail.com*.
[2] Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Licenciada em Pedagogia Plena, pela Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA - campus Jaguarão/RS. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS). E-mail: lari.*limacosta@gmail.com*.

> **Artigo 4º –** No âmbito de outros Poderes, órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo, fica recomendada a suspensão de:
> **I – aulas na educação básica e superior, adotada gradualmente, no que couber;**
> [...] (SÃO PAULO, 2020, n. p. grifos das autoras)

Acompanhando o que foi disposto pelo estado, logo na segunda quinzena de março, o prefeito da cidade de Campinas/SP, Jonas Donizette, através do decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, determina a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino.

Para além das disposições iniciais descritas no decreto do estado, a prefeitura de Campinas (SP), por sua vez, no decreto nº 20.768/2020, amplia as disposições para a área da educação e delibera no artigo 2º que "as unidades escolares devem manter o serviço diário de orientação aos seus alunos, familiares e profissionais, pelo tempo que perdurar a suspensão das atividades escolares, de acordo com a normatização da Secretaria Municipal de Educação" (CAMPINAS, 2020, n. p.). Tal excerto já nos indicava o que seria prevalecido, em um possível cenário de extensão do tempo que ficaríamos longe do espaço escolar, que é a preocupação na manutenção de vínculos com as famílias das crianças matriculadas nas escolas municipais.

Em 9 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Ensino (SME-Campinas/SP), divulga um importante documento orientador sobre o trabalho da Educação Infantil durante a pandemia. Trata-se de uma Carta para as famílias, a qual teve ampliada sua divulgação em canais digitais, principalmente pela plataforma do Teletrabalho[3]. A partir dessa publicação começamos a pensar, durante as reuniões pedagógicas[4], estratégias que auxiliassem a manutenção de vínculos com as famílias, visando as necessidades infantis, pois essa já era a preocupação antecipada no documento.

> Durante o período de quarentena, é possível que as famílias se perguntem o que oferecer, e **como organizar o cotidiano de vários dias com as crianças dentro de casa.** Com a intenção de **contribuir com as famílias e de continuar enriquecendo o aprendizado das crianças, encaminhamos algumas sugestões e dicas simples a serem feitas em casa,** pois independentemente do espaço e da situação, **as crianças terão necessidade de brincar e interagir com os adultos e essas são ações fundamentais para que continuem se desenvolvendo saudavelmente** (SME/CAMPINAS, 2020, p. 1, grifos das autoras).

---

[3] A plataforma foi desenvolvida dentro do site da Educação Conectada da SME. Nela é possível acompanhar as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dentro das devidas orientações, por unidades escolares. Link para acesso: *http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/*.
[4] Denominadas pela rede como Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Outros dois documentos foram disponibilizados para orientar a Educação Infantil após a Carta às famílias. Trata-se dos *Princípios Orientadores para a atuação dos profissionais do Departamento Pedagógico* (DEPE) e CEIs (Centros de Educação Infantil) durante o isolamento social devido à COVID-19 e as *Orientações da CEB/Educação Infantil* (Coordenadoria de Educação Básica). O primeiro aborda nove direitos competentes à infância (direitos, experiência, relações familiares etc.). O segundo desenvolve uma proposta de trabalho criada pelo Núcleo de Educação Infantil/ CEB[5] – para o período de pandemia, a qual salienta a diversidade de realidades sociais das nossas famílias, mas compreende possíveis ações que possam diminuir a distância estabelecida pela quarentena e auxiliar no acompanhamento das crianças.

Dentro desse cenário, nós, autoras do presente capítulo e professoras da Rede Municipal de Campinas - SP, vemos a necessidade de trazer para a discussão da presente coletânea quais têm sido os percursos que a educação, a ciência e a tecnologia têm encontrado para estar e viver na sociedade, sobretudo, no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, com esse estudo, nosso objetivo é refletir sobre os percursos educativos que têm sido traçados no período de pandemia, da COVID-19, e pensar sobre os limites e as possibilidades para/ na Educação Infantil.

Organizamos o presente texto em quatro seções: nesta primeira, apresentamos documentos importantes que percorrem nossas ações em tempos atuais. Na segunda, desenvolvemos e abordamos o percurso metodológico e epistemológico que nos acompanham no estudo. Na terceira seção, apresentamos quatro mônadas que revelam rastros, fragmentos do cotidiano e que trazem experiências singulares, da prática, que podem ser exprimidas para/nas situações coletivas; e, por fim, a quarta seção decorre pelo nosso processo reflexivo acerca das nossas relações com as famílias.

O olhar para o contexto educacional a partir do chão da escola: escolhas epistemológicas

Para refletirmos sobre como a formação desses vínculos entre a escola, família e educandos têm acontecido atualmente, precisamos pensar sobre como o cotidiano tem se composto, quais relações estão presentes e quais compreensões particulares tem se expressado nos acontecimentos que se incorporam em situações macrossociais. Nesse sentido, os estudos sobre o cotidiano escolar se entrelaçam com o presente capítulo, tecendo argumentos que buscam enxergar como os praticantes do cotidiano, no caso, os educadores e os estudantes, estão encontrando maneiras de saberfazer a educação nesse contexto da pandemia.

Olhar para o cotidiano é uma escolha epistemológica, política, social e cultural pois, considerar os acontecimentos e as relações que nos continuem colabora para que não participemos da história como meros espectadores, ou que, contribuamos para as

---

[5] Todos os documentos orientadores podem ser consultados no site do Teletrabalho através do link: *https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/propostas-de-trabalho?authuser=0*

correntes hegemônicas para/do saber. Em relação às mudanças históricas Nilda Alves (2003, p. 66) destaca:

> As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão "acontecendo".

Assim, é preciso pensar nesses lances de acontecimentos que não prevemos, mas estamos vivendo, nas coisas que "vão acontecendo", no contexto educacional atual que passa por essa impossibilidade provisória de se estar na escola. Devemos considerar esse cenário a partir dos modos que têm sido feitos no dia-a-dia para que, a partir disso, consigamos produzir conhecimento sobre esse momento histórico que estamos atravessando.

Os estudos certeaunianos (Certeau, 1994) nos ajudam a compreender a escola ou, no caso, a situação atual que as escolas estão vivenciando, do ponto de vista da cultura, o qual encara que os processos escolares não são passíveis de controle, mas, uma vez que são olhados, são repletos de possibilidades. Ainda tomando como pressuposto esses estudos, vemos que a educação não se encontra em uma dinâmica linear e dicotômica. O ser humano e as instituições não seguem uma padronização ou massificação, eles coabitam estratégias e táticas que fazem com que produzam *saberesfazeres* nos cotidianos educativos.

Assim, para que possamos refletir sobre as estratégias e táticas que estão sendo feitas por educandos, educadores e instituições escolares dentro do contexto do ensino remoto iremos utilizar como metodologia de pesquisa e como produção de conhecimento, as narrativas. Com elas, os acontecimentos e momentos plurais se expressam em manifestações singulares, que partilham o vivido no intuito de se pensar sobre as relações cotidianas de trabalho pedagógico.

A partir do momento que tomamos as narrativas pedagógicas como pressuposto para as pesquisas e para o debate educacional, temos uma concepção de educação que se coloca (e deve se colocar) em constante diálogo, a qual clama pela voz outra de modo dialógico. (PRADO, 2018)

Bragança (2012) em seu livro tese ressalta que a narrativa de experiências possibilita a construção de novos sentidos para o vivido. Sendo que, aqui, entendemos como experiência os significados que são promovidos por determinado contexto ou situação, que se encontram em práticas essencialmente humanizadoras e oportunizam a ampliação da consciência e da reflexão. Como nos sinaliza Larrosa (2002), a experiência é o que nos toca, o que nos modifica, o que dá sentido ao vivido.

Assim, as narrativas são um percurso educacional, filosófico e epistemológico de/para práticas sociais mais amplas. Tendo como perspectiva as narrativas no processo educativo, conseguimos ver os acontecimentos cotidianos como mais humanos, mais ligados à realidade. Segundo Bragança (2012), desde a Grécia antiga, as narrativas se

constituem como movimentos nos quais tornamos possível o conhecimento sobre o mundo e si mesmo.

Dentro da pesquisa narrativa e desse modo de produção de conhecimento, temos como aporte metodológico as mônadas, as quais são uma escolha teórico-metodológica adotada no/para o presente capítulo. As mônadas são escritas narrativas que trazem centelhas de sentido. Essa é mais do que uma metodologia, é um modo de se produzir conhecimento, no qual estamos amparados nos estudos de Walter Benjamin advindos da Infância em Berlim (BENJAMIN, 1994) e grande parte de sua obra. Além de Benjamim, outros pesquisadores e estudiosos da educação dão alicerce e tem continuado esse tipo de *óticapesquisa* para/na a educação, tais como Galzerani (2002), Petrucci-Rosa et al. (2011) e Bragança (2012).

As mônadas trazem narrativas em formas teóricas simples, mas que tem total ligação com o universal pois, a partir de sua especificação, variedade e de suas relações humanas substanciais e simples, geram as multiplicidades e pluralidades que estão presentes no ambiente educacional. Assim como nos diz Petrucci-Rosa *et al.* (2011, p. 204):

> As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais. (...) Essa ideia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza.

Buscando esse congelamento, o registro histórico de se fazer com/para a história educacional, trazemos alguns relâmpagos em formas de mônadas, que tem força de sentido e se inscrevem em práticas educacionais, socioculturais, plurais e contraditórias que estamos vivendo no contexto de pandemia. No tópico a seguir, trazemos mônadas que nós, enquanto professoras da Rede Municipal de Campinas de Educação Infantil, para exprimir entrelaces de experiências singulares e as suas dimensões educacionais mais amplas, que têm sido tecidas cotidianamente.

Mônadas: fragmentos caleidoscópios da/na relação entre escola, crianças e famílias no contexto atual

Eu te amo

Cronogramas de atividades, produção e envios de conteúdos: essa tem sido a minha rotina enquanto professora da Educação Infantil. Umas das mães de uma aluna sempre me respondia e interagia comigo quando mandava os materiais, mas me relatava que sua filha

não estava à vontade de interagir ou responder por vias digitais. Foi quando, meses depois, essa mesma criança me manda um áudio dizendo "eu te amo". A partir do momento que me desarmei dos conteúdos programados e respondi aquele áudio afetuoso, essa aluna começou a responder as atividades propostas.

Silêncios

No começo do isolamento social as interações com as famílias estavam movimentadas: áudios, fotos, ligações... De repente, houve semanas preenchidas de silêncios. As famílias visualizaram minhas mensagens, mas não davam nenhum retorno. Como aproximar? Como cobrar respostas? Foi quando esse silêncio foi preenchido por diversos áudios da mãe de uma aluna: sua filha estava internada por conta da COVID-19. O cronograma de conteúdos de repente passou a não ser mais primordial. Parei para ouvir e dar atenção a voz daquela mãe.

Uma nova voz

Era uma sexta-feira, o fim de uma semana pouco animadora, já que poucas famílias tinham dado retorno sobre as crianças ou a realização de brincadeiras realizadas com elas... em um momento solitário e silencioso, eu olhava os status do aplicativo de mensagens e eis que vi uma linda criança crescida. Aquela que, em nosso curto período de vivência na escola, era tão pequenina, ainda com jeitos e características de um bebê e em nenhum dia havia conversado comigo, já estava demonstrando, nas fotos e vídeos compartilhados pela mãe, um ótimo desenvolvimento. Não resisti e respondi uma foto: "Nossa, como ela cresceu! Que carinha mais linda", prontamente aquele momento tão vazio, preencheu-se de afeto e carinho ao receber um áudio com uma doce voz infantil: "boa noite, tia Larissa".

Perdão

Em uma das estratégias desenvolvidas pela escola para contribuir nas relações docentes com as crianças e suas famílias, foi proposto que realizássemos um diário da pandemia. Já estávamos na segunda semana de atividades/brincadeiras. Contatei as famílias reforçando sobre o projeto, como poderiam acessar os materiais e pedindo que, dentro das suas possibilidades, dessem algum retorno... e o primeiro retorno foi: "Professora. Desculpe estou em processo de divórcio e não estou tendo cabeça pra fazer os vídeos. Perdão!". Demorei a responder...inúmeros sentimentos foram surgindo nesse momento... realmente, minha preocupação em ter poucos (ou não ter) retornos de atividades/brincadeiras propostas não era nada perto do que essa mãe e essa família estavam passando. Quem tem que pedir perdão não sou eu?

Considerações finais

Ao finalizarmos as reflexões acerca dos percursos educativos que têm sido traçados no contexto da pandemia, vemos como a escrita narrativa colabora para que as experiências singulares e particulares se concretizem como situações também públicas e coletivas.

As mônadas docentes traduzem possíveis sentidos para como as relações entre escola, crianças e famílias estão se tecendo e entrelaçando atualmente.

Tendo como pressuposto a interpretação hermenêutica (RICOEUR, 1978), a escrita docente traz reflexões acerca da questão norteadora do presente estudo (trabalho colaborativo entre escola e família no contexto atual), assim como, estabelece relações entre elas, uma vez que traz formas filosóficas e dialógicas para as formas de produção de conhecimento.

As escritas docentes evidenciaram que as relações educacionais no cenário da pandemia, ultrapassam as ligações conteúdos-saberes, elas perpassam o âmbito sensível, cultural e, sobretudo, humano. A preocupação com a ausência de retorno das famílias quanto às propostas pedagógicas, trouxe e traz para a prática docente diversos questionamentos e hipóteses, tais como: acesso à internet e aos recursos tecnológicos, situações das famílias e condição de acompanhamento às crianças.

Esses tensionamentos nos levaram a considerar as relações interpessoais que foram e vão acontecendo no contexto educacional. Eles demonstram que a escola é um lugar de práticas humanas, que a necessidade de se criar vínculos, para além dos conteúdos didáticos, chega com uma urgência e nos coloca a pensar sobre sua importância. O uso do *WhatsApp*, por exemplo, que sempre foi considerado uma ferramenta tecnológica informal e aberta, hoje, se tornou o maior aliado para o contato e estabelecimento de vínculos.

As interpretações demonstram que os conteúdos escolares são sim significativos e fundamentais, mas, é preciso ter preposições humanitárias primeiras pois, é com elas e, a partir delas, que conseguimos desenvolver os desafios e objetivos educacionais. Sobretudo em tempos atuais, pois a partir das propostas de atividades é que conseguimos construir relações afetivas.

Corroborando com as palavras de Boaventura Santos (2020), transcritas inicialmente neste texto, se não visamos a condição de um bem comum social em tempo de pandemia, provavelmente não conseguiremos avançar em outros aspectos, como os “conteúdos” escolares.

Referências

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas; v.1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: *https://doi.org/10.7476/9788575114698* Acesso em: 12/05/2020.

CAMPINAS. Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020. **Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas.** Campinas/SP, mar de 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância.** Campinas: Autores Associados, p. 49-68, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; JUNIOR, A. S. A. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

PRADO, G. O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica – uma aposta dialógica! In: SERODIO, Liana et al. (Orgs.) **Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 125-139.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Rio de Janeiro: Imago; 1978.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. **Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual.** São Paulo/SP, mar 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/SP. **Carta às famílias.** Abr, 2020. Disponível em: *https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil?authuser=0*. Acesso em: set. de 2020.

Gestão da sala de aula: como a pandemia do novo coronavírus vem afetando o trabalho dos professores

Lívia Maria de Sousa[1]

> *"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática", disse o mais renomado educador e filósofo brasileiro" Paulo Freire (1921-1997).*

Da noite para o dia o mundo parou, a mudança de rotina apresentou uma série de novos desafios para os educadores. A educação precisou ressignificar a maneira de ensinar os alunos. A pandemia de Coronavírus (Covid-19) terá impactos significativos e ainda não completamente dimensionados sobre a sociedade e educação.

O ensino presencial deu lugar ao remoto e diante desse novo cenário surgem os desafios de como realizar a gestão da sala de aula, sem alunos presentes, salas vazias deram lugar a recursos tecnológicos.

Do presencial para o digital, a interação apenas pelo WhatsApp, plataformas virtuais, como garantir a aprendizagem de forma efetiva sem perder de vista o compromisso de educar milhares de brasileiros.

Para manter o direito constitucional com a educação pública de qualidade é preciso investir em formações continuadas para o uso dos recursos tecnológicos e apoio da gestão escolar, faz se necessária articulação das novas aprendizagens dos professores, pouco a pouco, se familiarizando com novos termos, novos equipamentos de trabalho e pensando em atividades para serem feitas pelos alunos a distância. A formação continuada do professor, principalmente diante do cenário atual, pode ser destacada como uma das premissas para a efetividade do processo educacional.

Segundo Nóvoa (1995), a formação dos professores é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve a um processo de ser e num processo de ir sendo, ela nunca se dá por mera acumulação.

A função docente tem passado por diversas transformações resultantes de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem sendo necessária repensar sua prática. Num momento em que o ensino remoto permeia a educação, as novas relações sociais e de trabalho diante das tecnologias impostas pela pandemia, vêm introduzindo um novo contexto em que a informação e a efetiva construção do conhecimento são pontos centrais desse processo.

---

[1] Professora Especialista em Gestão Escolar e Direito Educacional e Psicopedagoga. Secretaria Municipal de Educação de Itu/SP. E-mail: *liviamasousa@hotmail.com*

Dessa forma, a formação continuada do professor requer pontualidade e efetividade para que se construam novas formas de ensinar que se fazem urgentes e necessárias para a qualidade do ensino do Brasil.

Neste cenário os professores precisam serem levados a aguçar sua criatividade planejando, trocando ideias e pensando em soluções inovadoras junto aos demais profissionais.

O profissional de educação não teve só que mudar a prática, mas também a técnica, para tornar sua videoaula um ambiente de aprendizagem para todos os alunos, buscando atender a equidade e igualdade de condições sociais, já que interrupção das atividades pedagógicas presenciais impactaram nas condições sociais, uma vez que alguns alunos não têm acesso à tecnologia em casa e necessita de material impresso.

A qualidade na educação passa pela gestão da aula do professor, seu papel é importantíssimo na concretização de uma educação de qualidade social com equidade. O que acontece em sala de aula, é profundamente marcado pelo contexto em que se insere o processo de ensino aprendizagem.

Como diz Celso Vasconcelos, uma boa gestão de sala de aula é fundamental para atingir os grandes objetivos da escola: a aprendizagem efetiva, a alegria crítica e o desenvolvimento humano de todos os alunos.

No momento histórico que o mundo passa, a pessoa do professor faz-se muito importante, a aceitação, os paradigmas emocionais, sobre a visão de cada um sobre a sua própria imagem, diante das suas videoaulas.

A comunicação com os pais, assim como na sala de aula presencial essa parceria é importante, com as aulas remotas essa parceria vai além, pois as atividades propostas devem considerar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, e principalmente da forma que passam a orientação para a família para auxiliar neste processo de gestão da aula.

Para tanto, é preciso explicitar para os alunos e familiares os objetivos do contrato pedagógico, não se pode esquecer que do outro lado além dos alunos temos muitos pais que estão assistindo as aulas e é dever do professor falar com esses pais, para então estabelecer juntos as regras do jogo nas aulas remotas. Sem esse clima, o professor não vai conseguir ouvir o aluno e estabelecer um vínculo interpessoal. Para Celso Vasconcelos a disciplina não se opõe à liberdade, mas se configura como um elemento que estimula o seu exercício, na medida em que favorece o aprendizado.

É dentro da sala de aula que todas as histórias se encontram e é a gestão do professor em mediar as situações e possibilitar o crescimento do grupo que fará diferença no resultado final da aprendizagem dos alunos. Mesmo que de forma remota esse processo não pode parar, as histórias continuam existindo, o professor deve atuar com conhecimentos, organizando o espaço virtual de aprendizagem, planejando o trabalho a ser realizado, mediando conflitos e estabelecendo a confiança mútua, criando situações propicias para a construção dos conhecimentos dos alunos.

O fato é que no ensino tradicional presencial em sala de aula física isso já era muito complexo, geralmente os professores não são autores daquilo que aplicam, são reprodutores

de quarto nível, como afirma o educador Pedro Demo; ou seja, os professores estão reproduzindo uma coisa que alguém reproduziu, de alguém que reproduziu de alguém que de fato produziu. Assim é pouco provável que esse docente estimule seus alunos enquanto autores, pois ele mesmo não teria capacidade de avaliação de tal produção.

Portanto, o que deve ser considerado na gestão da sala de aula é o processo de ensino aprendizagem, mesmo que de forma remota e isso não é possível sem se comprometer com a educação do aluno, já que o ato de ensinar, "[...] é uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza" (LIBÂNEO, 2006). Toda prática pedagógica implica um relacionamento intencional do professor com os alunos e dos alunos com o conhecimento. Assim, o trabalho neste momento em que se teve que repensar a forma de educar requer do professor o compromisso e a ética para com os alunos e suas famílias, só assim será possível cumprir com o compromisso moral pela educação.

Para Davis e Grosbaum (2002, p. 99), a interação entre professores e alunos em torno do conhecimento, que constitui a dinâmica de sala de aula, decorre da forma como o professor vê os processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que alunos não são pessoas a serem moldadas pelo professor – mas selecionam, assimilam e processam as informações, conferindo-lhes significado e construindo conhecimentos – muda radicalmente a concepção de aprendizado. Só que nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos: isso depende da interação mantida com professores e colegas.

É possível construir conhecimento de forma remota sem a interação presencial ativa na sala de aula física, como destaca Wallon o processo de socialização da pessoa não se dá apenas no seu contato com o outro nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas também no contato com a produção do outro. O encontro com o texto, com a pintura ou com a música produzida pelo outro, propiciando a identificação como homem genérico e, ao mesmo tempo, a diferenciação como homem concreto, o que contribui ao processo de individuação e constituição do eu. É por isso que, segundo Wallon, a cultura geral aproxima os homens, à medida que permite a identificação de uns com outros, enquanto a cultura específica e o conhecimento técnico afastam-nos, ao individualizá-los e diferenciá-los.

Muitos são os desafios, e como promover essa interação em tempos de pandemia. Muitos professores se desdobraram e conseguiram. É possível encontrar exemplos significativos de aulas remotas em que se promove a interação virtual e a construção do conhecimento, para isso o professor pauta seu trabalho no planejamento efetivo da aula e entende que o aluno pode contribuir com o processo de aprendizagem. Foi preciso reconstruir rapidamente a forma de entender a educação, de fato muito de falava e se encontrava na literatura, mas a prática pouco mudou nas instituições escolares. Com a urgência de garantir a continuidade da educação se fez necessário colocar em prática todo o discurso que a educação levaria anos para consolidar e o que se está vendo é um grande êxito, mesmo muito relutando no início, porém os resultados começaram a aparecer.

Dessa forma, o professor percebeu que parte do o sucesso depende da maneira como ele vê o aluno. Assim, a gestão da sala de aula ainda que de forma remota passa pela a organização, depende da construção de regras e procedimentos coletivos, do

acompanhamento e da mediação dos comportamentos especialmente no que se refere à relação humana e à produção de conhecimento, a postura do professor será um argumento capaz de convencer o aluno sobre a importância do trabalho que está sendo desenvolvido favorecendo atividades de ensino aprendizagem.

Sem a organização do trabalho didático, para que os alunos construam o conhecimento, com o envolvimento de todos os atores construindo um clima favorável o processo de ensino aprendizagem não será eficaz.

É preciso considerar cada realidade, atendendo as escolas urbanas, as escolas rurais e as suas particularidades, uma vez que no processo de ensino temos escolas regulares, escolas que atendem alunos com deficiência e escolas integrais, e cada aula remota precisa atender essas necessidades. Encontra-se exemplos de educadores que realizaram busca ativa de seus alunos, colocando em prática a frase de que nenhum aluno deve ficar para trás.

Atender todos os alunos é um desafio, diante das limitações do ensino a distância em relação à interação social e a construção de vínculos afetivos que que diz respeito aos alunos com deficiência, de acordo com as especificidades de cada e ainda atender de forma efetiva aqueles que possuem acesso à internet, promovendo diversa formas de ensino remoto.

Para Piaget (1975) a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência, o construtivismo significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1984, pp. 7-15).

Para Vygotsky, a interação social e a mediação são o ponto central do processo educativo, o autor, destaca que esses dois elementos estão intimamente ligados no processo de constituição e desenvolvimento do sujeito.

E muito importante para o aluno a qualidade da mediação exercida pelo professor, desse processo dependem os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem, assim a atuação do professor é de extrema importância é dele o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Fica a questão como promover a interação social em tempos de pandemia? Muito está sendo construído, mas há um longo caminho a percorrer, precisa-se entender que os avanços nos meios de ensino proporcionados pela pandemia demorariam anos para chegar à educação, cabe seguir aprimorando para perpetuar o aprendizado.

A gestão da sala de aula é um conjunto de ações para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, dentro dessa perspectiva envolve correlatamente o processo de gestão da aprendizagem e para isso é preciso que o professor compreenda o processo de aprendizagem.

Quando ele entende a construção do conhecimento, fica mais fácil pensar em inovação, ou seja, pensar em como reinventar a aprendizagem nesse período de pandemia em que obrigatoriamente a tecnologia deve estar presente e deve ser muito bem-vinda. Entender que dar voz aos alunos, com a possibilidade de o mesmo construir o conhecimento e o promover a partir de suas palavras é o grande desafio da educação. O professor precisa valorizar experiências promovam momentos de reflexão e discussão.

Algumas estratégias são possíveis para melhor gerir uma sala de aula num momento delicado em que a educação vive. O professor precisa se aliar aos demais, ter a convicção de que não está sozinho no trabalho de educar, e promover constantemente a troca de experiências, a atualização de práticas, o aprofundamento teórico e seguir acreditando que o melhor virá. Valorizar o processo de construção de conhecimento e colocar em prática pequenas intervenções que tragam mudanças na aprendizagem.

As aulas remotas não podem possuir as mesmas características das aulas presencias, tem que se entender que o planejamento precisa partir de premissas importantes como por exemplo, tempo, recursos utilizados, momentos de trocas de experiências entre os alunos, é necessário entender se essa aula será ao vivo ou gravada, e pensar então na edição. Um aluno não consegue permanecer com atenção integral por muito tempo durante uma aula remota ou ao vivo, precisa ser considerado a faixa etária desse aluno, ou seja, o planejamento é o primeiro e mais importante passo para a gestão da sala de aula principalmente neste momento de pandemia.

É preciso reavaliar todos os encaminhamentos metodológicos, toda a programação de atividades que estavam previstas para o ano e muito provavelmente rever quais habilidades e competências são urgentes neste momento e quais poderão ser distribuídas no próximo ano letivo quando as atividades presenciais forem retomadas, pautada sempre no saber e saber fazer, para atender das demandas da sociedade. Essa gestão é do professor ele deve avaliar sua classe, a escolha por onde vai começar a modificar e a maneira de abordar as habilidades.

Nesse contexto, temos que abordar uma das questões mais polêmicas em educação, como a avaliação da aprendizagem. Há tanto tempo se diz ao professor que deve avaliar de uma forma diferente, porém poucas mudanças se observam na sala de aula. E agora, como ficam as avaliações dos alunos? Como o professor deve gerir o que o aluno está aprendendo? Nota-se que o contexto da pandemia trouxe, mesmo que de forma abrupta, a reinvenção da avaliação, toda a inovação que levaria anos para ser implementada foi efetivada e deu certo, alunos e professores entenderam-se.

A prática da avaliação não é o fim do processo educacional, mas sim parte de um processo de aprendizagem que deve ser acompanhado de perto. Ou seja, a avaliação permeia todo o processo de ensino e de aprendizagem, assim introduzir novas formas de avaliar é urgente para a concepção de ensino imposta no momento e sair da abordagem tradicional, como apontado por Hoffmann (1994), “o paradigma de transmitir-verificar-registrar”.

Assim a avaliação passa a ser o meio para encontrar quais ações devem estar descritas no planejamento do professor para a aprendizado do aluno.

A pandemia mudou a realidade de todos os professores e cada um tem uma realidade, suas interpretações e peculiaridades sobre este momento. Sendo assim, muitas são as apreensões quanto ao futuro da sociedade e da educação.

Estudos apontam que longos períodos sem aulas presenciais podem causar prejuízo à aprendizagem, e prepara-se um retorno às aulas com muitas incertezas. Mas, uma certeza: todos os atores do processo educacional voltarão diferentes daqueles que foram bruscamente interrompidos, a certeza de que todas as conquistas na educação, no período de pandemia, tem como premissa manter o vínculo do aluno com a escola e acima de tudo deixar viva a educação nos lares dos brasileiros.

Considerando toda a mudança que a sociedade vem sofrendo com a pandemia e diante da falta de equidade na aprendizagem, torna-se necessário repensar a reabertura das escolas, bem como a educação neste século, sem perder de vista a aprendizagem, as competências e o contexto socioemocional dos alunos.

Referências

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996

DAVES, C.; GROSBAUM, M. W. **Sucesso de todos, compromisso da escola.** In: VIEIRA, S. L. (org.) Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Ideias, v. 22: p. 51-59.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem.** Jornal do Brasil. 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In:___ (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975. In. O nascimento da inteligência na criança. São Paulo: Zahar.

PIMENTA, S. G. (Org) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**, 9a ed. São Paulo: Libertad, 2008

VYGOTSKY Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo Ed. Martins Fonte, 1991

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

Práticas pedagógicas em tempos de pandemia na formação do policial civil

Fernanda dos Santos Ueda[1]
Leolar Emília de Souza[2]
Júlio Gustavo Vieira Guebert[3]

O sociólogo Zygmunt Bauman talhou o termo Modernidade Líquida objetivando qualificar o momento presente. Não em contraposição à Modernidade, mas num movimento incessante e cada vez mais veloz. O autor acentuou, na terceira fase de sua vasta produção literária, que a sociedade atual presencia a convivência de conceitos sólidos "encharcados" com uma sensação de incerteza, insegurança e de desmonte de ideias conservadoras (UEDA, 2020b, p. 21).

Em reflexo da Modernidade Líquida, que preconiza um reinventar perpétuo, fluído, irrefreável das circunstâncias inerentes ao modo de viver em sociedade, a Educação necessitou de urgente reestruturação. Após a eclosão da pandemia da COVID-19 as relações interpessoais sofreram enormes alterações, o que, para alguns, foi "de um dia para o outro" (GEN; 2020). As restrições ocasionadas pelo distanciamento social para o enfrentamento da pandemia levaram à adoção de metodologias de ensino não presenciais buscando a continuidade das aulas, objetivando aproximar os sujeitos e encontrar instrumentos imediatos para suplantar os *espaçostempos*.

Com especial enfoque na educação profissionalizante, é importante salientar que a formação profissional é acostumada ao contato pessoal das atividades práticas. Assim, foi praticamente " num piscar de olhos" que o decreto estadual nº 64.881, de 22/03/20, editado pelo Estado de São Paulo (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020) definiu quais eram os serviços essenciais à população, quais não foram escolhidos essenciais e como eles deveriam funcionar. O ato implementado tinha o objetivo de coibir a aglomeração de pessoas e, consequentemente, controlar a proliferação do novo coronavírus. Os critérios estabelecidos pelo Plano São Paulo estenderam a quarentena até o dia 19 de setembro e a reabertura da presença dos alunos em sala encontra-se em retomada gradual.

O presente estudo foi realizado na Academia de Polícia Dr. Coriolano Nogueira Cobra – ACADEPOL – a escola de formação e aperfeiçoamento dos policiais civis (ACADEPOL,

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO, graduada em Direito pela ITE-Bauru. Docente na Universidade de Sorocaba – UNISO e na Academia de Polícia Coriolano Nogueira Cobra. E-mail: *fernanda.ueda@prof.uniso.br*
[2] Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Guarulhos. E-mail: *raloel.uol.com.br*
[3] Pós-graduado em Gestão Organizacional em Segurança Pública e Justiça Criminal pela Universidade de São Paulo – USP e graduado em Direito pela FADI de Sorocaba. E-mail: *julio.guebert@gmail.com*

2020). Esta casa de ensino, que derivou da primeira escola policial do Estado, teve sua sede inaugurada em 1979 no interior da Cidade Universitária -USP – Universidade de São Paulo em um grandioso prédio. Atualmente, conta com as unidades: Campus I na cidade de São Paulo e Campus II na cidade de Mogi das Cruzes, além de 11 filiais distribuídas pelo interior e litoral.

A presente pesquisa apresenta os resultados da educação mediada por tecnologias digitais no processo de formação do policial civil do Estado de São Paulo nas práticas da área do conhecimento Direito Administrativo Disciplinar. A área de atuação da Aprendizagem Participativa é o estudo de casos concretos que incidiram em transgressões disciplinares.

Para tanto, é bom definir quem é o aluno para o qual foram aplicadas às plataformas virtuais que a seguir serão demonstradas. Ao candidato, para ingresso na carreira de policial civil, exige-se titulação em ensino superior ou médio, que pode ser individualizada dependendo da carreira. Ou seja, o aluno é um servidor público que ingressou na polícia civil mediante concurso de provas e títulos e se submeterá à formação profissionalizante para atuação futura (UEDA; NOGUEIRA, 2020a, p. 20). O curso de formação tem duração média de 6 meses, mas em decorrência da pandemia teve suspensas as atividades por um período hábil para a implantação do ensino a distância.

A disciplina prática correlata ao Direito Administrativo Disciplinar é fruto do trabalho desenvolvido por um grupo de professores da ACADEPOL, desde 2004, que buscava imprimir na memória dos alunos as consequências penais, administrativas, civis, sociais e emocionais do cometimento de infrações cometidas durante a carreira. Para tanto, foi escolhido como ferramenta de trabalho, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. O eixo teórico escolhido decorreu da compilação das obras de Boal, o qual criou uma série de valiosas técnicas teatrais para aplicação nas humanidades, numa dramaturgia genuinamente brasileira voltada às multiplicidades e diversidade que trazia o espectador para primeiro plano da encenação.

> Durante o período estudado (2005 a 2007), os professores não conseguiram estimar exatamente quantas estórias foram elaboradas e encenadas, mas eles relataram que mais de 40 turmas se submeteram à atividade do Teatro Pedagógico nesse período. Em seguida, nos termos das autoavaliações da Aprendizagem Participativa, foram colhidos dados para a segunda fase (2008 a 2010) em 10 (dez) classes, com 237 (duzentos e trinta e sete) participantes. De modo geral, as sinopses tiveram a preocupação de elucidar diretamente situações-problema e/ou procedimentos ligados à função de cada carreira de policial visando ao envolvimento emocional dos alunos e integrando teoria e prática. Após esse período, não foi mais possível catalogar as sinopses em razão da quantidade de turmas. É possível afirmar que, na ACADEPOL, campus I, sede dentro da Cidade Universitária da USP, desde junho de 2014 até a presente data, foram 4195 alunos de diversas carreiras. Nas Unidades de Ensino do interior (UEPs), aproximadamente, 1435 alunos policiais submeteram-se à prática. É correto afirmar que mais de 7000 (sete mil) alunos cursaram a

> Aprendizagem Participativa, observando-se que há um lapso temporal de 4 anos, nos quais se mantiveram as aulas. (UEDA; NOGUEIRA, 2020a, p. 63)

As turmas que serão objeto desta nova fase da atividade não foram contabilizadas nos dados anteriormente apresentados. Trata-se do prosseguimento da análise da Aprendizagem Participativa em tempos de distanciamento social e liquidez das relações interpessoais.

Da ideia para a ação

Como adaptar o teatro para as plataformas virtuais? Como prescindir do corpo, já que "o elemento" mais importante do teatro é o corpo humano? É impossível fazer teatro sem o corpo humano" (BOAL, 2001, p. 8). Logo, era fato inquestionável que a presença dos alunos com seus professores deveria ocorrer de forma simultânea e imbricada. A decisão tomada foi pelas aulas presenciais e síncronas.

Desta maneira, qualquer que fosse a plataforma escolhida para a interação, necessitaria acontecer em tempo real entre professores e alunos e seria componente essencial para assegurar a adaptação da prática presencial para o ensino a distância. Outras ferramentas isoladas e exclusivas não viabilizariam a impressão emocional buscada e foram descartadas para a conversão da Aprendizagem Participativa para o ensino a distância.

A resposta para a pergunta supra aconteceu pelo próprio fazer teatral: para fazer teatro usaremos a voz. A fala como expressão inconteste do corpo presente por meio da virtualidade.

> [...] o teatro não é apenas o lugar dos corpos submetidos a lei da gravidade, mas também o contexto real em que ocorre um entrecruzamento único de vida real cotidiana e de vida esteticamente organizada (LEICHMANN; 2007, p. 18)

A potência da voz como o *locus* da expressão daquilo que se dá para além da literalidade, buscar na palavra a intenção do que se encontra atrás do texto e – com a voz – alcançar a multiplicidade de conhecimentos (ICLE; ALCANTARA, 2011).

Transpor a Aprendizagem Participativa, que é um exercício integralmente presencial, para o ensino à distância teve seus percalços. Os recursos tecnológicos deveriam servir como um intermediador e facilitador entre os alunos e os professores de forma dinâmica e eficiente. Tratava-se de uma mudança abrupta de hábitos que demandou adequação dos professores para operar os sistemas com aquisição célere de novos conhecimentos e habilidades.

Para a migração, houve discussão da coordenação do grupo com técnicos e foram escolhidas duas ferramentas: *Microsoft Teams*, que integra o pacote *Office 365* e foi disponibilizado institucionalmente aos policiais do Estado de São Paulo e, para a parte escrita, o Edmodo, que é um gerenciamento de aprendizado à distância. A primeira ferramenta trata-se de um aplicativo de trabalho em equipe no qual é possível gerenciar

várias conversas em grupo numa infinidade de interações, inclusive com exibição de vídeos, arquivos, slides e compartilhamento de tela.

A aula presencial tem duração de 8 horas-aula, mas por restrições decorrentes da pandemia da COVID-19 seu formato foi reduzido a 4 horas-aulas, divididas em várias etapas com atuação conjunta de professores e psicólogas, também professoras, lotadas no Setor de Psicologia da ACADEPOL.

O aparato técnico tem apoio da Unidade de Inteligência Policial – UIP daquela escola policial. As datas das turmas são encaminhadas a esse setor que gera os *links* de acesso ao *Teams*, pois são utilizadas 2 salas. Competia a UIP a montagem das equipes e remeter o convite aos e-mails dos alunos.

Os acessos dos alunos ocorreram simultaneamente nas duas plataformas, ou seja, numa aba do aplicativo de navegação estava o *Teams* e na outra aba, o Edmodo. A resposta à lista de presença ocorreu pelo Edmodo, onde também foram feitas atividades ao longo das aulas, as quais eram solicitadas aos alunos, ao vivo, pelo *Teams*. No Edmodo, após o término da aula, também era feito o pedido de relatório informativo das impressões que a prática imprimiu aos discentes.

O roteiro de trabalho pelo *Teams* começava com a apresentação do eixo teórico e das noções de competência, por meio do modelo CHA (DURAN, 1998) e identidade policiais (NASCIMENTO, 2003), com foco na atuação profissional.

A seguir foram apresentados vídeos de crimes para análise da atuação dos policiais que encabeçaram a investigação, traçando-se o paralelo com os conhecimentos multidisciplinares colhidos nas disciplinas Direito Penal, Direito Administrativo Disciplinar, Ética, Direitos Humanos etc.

Em seguida, os alunos dividiram-se em duas salas e a condução da aula passava para as professoras-psicólogas com as dinâmicas de interação e observação, as quais funcionaram como o "aquecimento" para a etapa seguinte. A separação da sala foi feita para viabilizar maior participação de cada aluno, reduzindo o número para individualização dos participantes.

A terceira etapa da prática era a discussão de um caso concreto que, no modo presencial, era encenado e modificado pelos próprios alunos, sem participação cênica dos professores. No ensino a distância, optou-se por engendrar a discussão do desenrolar do enredo de uma peça na qual um policial pratica uma infração administrativa. Os policiais são suscitados a prosseguir com a estória, apontando as consequências criminais, administrativas, cíveis, morais, sociais e emocionais. Cada turma tem exposto transgressões mais peculiares à carreira daqueles estudantes. Em suma, os alunos esquadrinhavam nesta performance o caráter multifacetado das decisões profissionais e descreviam qual seria o possível final do caso que lhes era exposto. Uma vez encerradas as discussões, colhidas as ideias que eram apresentadas, os alunos retomavam para uma única sala. Neste rápido intervalo, os professores se reuniram para trocar as melhores e mais destacadas impressões que eram retomadas na fase de conclusão.

A quarta e última etapa da prática foi a junção dos finais que foram criados pelos alunos para o personagem da peça. Cada professor que conduziu os enredos retomava um ponto

de destaque apresentado e as consequências jurídicos-administrativas eram aclaradas, sem prejuízo da análise da carga emocional e social que um crime desencadeia.

Os sujeitos

As aulas presenciais síncronas ocorreram em **21 turmas** das carreiras de escrivão de polícia, agente policial e agente de telecomunicações, totalizando **517 alunos entre os meses de julho e setembro de 2020.** Os alunos estavam no curso de formação, ou seja, eram ingressantes na carreira policial e estavam se submetendo ao curso de formação técnico profissional.

Em razão do ineditismo dentro da ACADEPOL as aulas foram transmitidas em salas no campus I – sede, com os professores ocupando espaços distintos para respeitar o isolamento social.

A primeira aula foi dia 22 de julho para uma turma de escrivães de polícia. A atuação da Aprendizagem Participativa demandou dedicação exclusiva de um professor monitor das atividades que aconteceram pelo Edmodo, enquanto os demais operaram as técnicas pelo *Teams*. O docente que cronometra o Edmodo, além da presença lançada no início da aula, fica responsável por lançar as perguntas que são feitas ao vivo pelo *Teams* e de compilá-las, verificando a participação do aluno. Assim, foi possível perceber se o aluno estava demonstrando interesse, dedicação e atenção. Esta medida possibilitou observar alunos que não estavam efetivamente acompanhando a aula.

Os relatos

A presente pesquisa utilizou-se da descrição da adaptação da Aprendizagem Participativa para o ensino a distância em decorrência da pandemia pela COVID-19, por intermédio dos professores envolvidos, e dos relatórios produzidos pelos alunos ao término da prática. Os instrumentos utilizados foram as percepções humanas observáveis numa abordagem qualitativa de interpretação hermenêutica.

O exame dos dados compilados pelos textos produzidos resultou em um mosaico complexo e para compreensão dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

> Como as respostas, em sua maioria, eram discursivas, para o tratamento das respostas foi utilizada a análise de conteúdo aos moldes de Bardin (2011), que indica de maneira geral uma leitura rastreadora, a partir de temas, de indicadores de unidades de registro através do tema, unidades de contexto e categorias. (UEDA, 2020b, p. 144)

Por meio do relato de um aluno em aula ministrada em 20/8/2020, é possível observar 4 unidades de registros catalogadas:

> [...] a atividade desenvolvida, a despeito das limitações inerentes a situação atual, foi relevante e extrema valia [...] O fato agravante que prejudica o aprendizado é a falta de contato direto entre aluno e professor, onde muitas vezes a informação não pode ser passada com seu real significado, isto é, carregando os aspectos emotivos que representa.
>
> Me sinto completamente feliz e amparado com esse tipo de atividade [...] apenas ressalvo com lamento, a falta de tempo...e também que a atividade infelizmente tivesse sido realizada a distância. Fica meu agradecimento ao empenho das profissionais. (ALUNO 1)

O aluno compilou o sentimento de felicidade, agradeceu aos professores, apresentou a importância da prática pedagógica e apresentou a questão temporal. Estas unidades de registro – UR, foram replicadas em diversos outros relatos.

> [...] o exercício deixou mais claro e me fez parar para pensar profundamente quanto a isso, foi a punição que nos é imposta pela decepção que um ato ímprobo de nossa parte pode causar nos que nos cercam mais proximamente ,punição esta que jamais conta com o benefício da prescrição. (ALUNO 2)

Os relatos após tabulação apresentaram a constância de 26 unidades de registros que perfizeram, após sua devida interpretação hermenêutica, 6 unidades de registro a seguir catalogadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Relatos e unidades de registro.

Unidades de registro (UR)	**Unidades de Contexto (UC)**
1. Agradecimentos 2. Gostei muito dos aprendizados 3. Gostei muito da aula 4. Aula de grande valia 5. Atividade interessante	1. Agradecimentos à equipe
6. Pensar profundamente 7. Reflexão 8. Solução de problemas	2. Reflexão do caso concreto
9. Tempo de aula 10. Relevância da atividade 11. Experiencia maravilhosa 12. Importância da aula	3. Duração da prática

Unidades de registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)
13. Felicidade 14. Estímulo 15. Acolhimento 16. Sensação de pertencimento 17. Valorização, sensibilidade e tirocínio 18. Medo	4. Sentimentos
19. Transdisciplinaridade 20. Coisas que não são escritas 21. *Compliance* 22. Muitos aprendizados 23. Corrupção 24. Modelo CHA	5. Conhecimentos
25. Prática na carreira 26. Progressão de classe	6. Carreira policial

Fonte: os autores.

Majoritariamente os relatos apontaram os agradecimentos à equipe de professores pela transposição da prática pedagógica da Aprendizagem Participativa para a modalidade do ensino a distância (UC 1). A contextualização dos textos dos alunos foi o fio condutor da análise, encontrando-se em paridade com o observado pelos próprios professores. Ao término das aulas pelos discursos proferidos por vários alunos, os quais retribuíam a atenção e elogiavam a forma pela qual a prática educativa com ênfase no teatro foi migrada para as plataformas virtuais.

> é preciso humanidade para se colocar no lugar do outro e para se desempenhar um trabalho de excelência dentro da polícia. Obrigada pela aula transformadora professoras (ALUNO 3).

> meus sinceros e humildes agradecimentos a todo corpo docente que se empenhou, neste momento incomum e nebuloso, para nos passar e mostrar o melhor dos senhores (ALUNO 4).

A segunda unidade de contexto apontada é a UC 2 – Reflexão do caso concreto que indicia que os alunos acionaram uma série pensamentos complexos para a solução dos problemas da cotidianidade do policial civil.

Em completa relação com a UR5- Conhecimentos, os casos concretos com a prática da transgressão disciplinar exigiram uma análise transdisciplinar assemelhada, segundo o ALUNO 3, aos casos de *compliance* utilizados em empresas privadas e no ambiente coorporativo.

> Trabalhei por 9 anos na mesma empresa, que possuía rigoroso plano de *compliance*, em que, a cada 3 meses, todos os funcionários eram submetidos a treinamento EAD com avaliação final. Na mesma perspectiva, a aprendizagem participativa me remeteu a essa associação [...] o alcance dos objetivos apresentados é profundo e proporcionou na minha formação profissional (ALUNO 5).

Os alunos puderam aferir que a tríade, fomentada no início da atividade, o modelo CHA, ressignifica-se com, não apenas a aquisição da informação e da habilidade, com o fato das atitudes completarem a competência policial.

> [...] conhecimento, habilidade e atitude são fundamentais para um bom policial. [...] com a soma de tudo isso, adquirimos a competência para o dia a dia. O conhecimento, temos que nos dedicar diariamente, aprender algo novo, sempre que possível, pois o conhecimento não se subtrai, só se adquire. Tem o valor nas pequenas atitudes, seja no tratamento com uma pessoa pobre ou rica. Mais importante que a busca da verdade possível, é o tratamento que damos às pessoas. (ALUNO 6).

> [...] após todo conteúdo apresentado, o exercício conseguiu despertar o interesse pela busca do desenvolvimento e competências correlatas. [...] deixo meus sinceros agradecimentos e afirmo categoricamente que o exercício conseguiu deixar algo de bom para nós, um sentimento positivo e motivador (ALUNO 7).

As emoções apareceram nos relatos dos discentes reunidos na UC 4 – Sentimentos. Neste ponto, é possível observar que houve a descrição de um misto de pertencimento e acolhimento com a apresentação dos medos pelo ingresso em uma nova atividade profissional:

> [...] me mentalizado nessa situação (de Amarildo) e o quanto eu não desejaria para mim, fazer esse exercício em grupo trouxe a oportunidade de emergir ainda mais nesta situação e me sentir ainda mais aliviado por desejar uma carreira escorreita.
>
> Iniciar uma carreira valorizando-a, bem como ainda mais inserto dentro do contexto policial traz ao aluno uma grande sensação de pertencimento aos quadros policiais. Foi uma experiência maravilhosa e me sinto muito grato de ter podido vivenciá-la. (ALUNO 8)

O tempo da atividade pedagógica foi criticado pela demanda de uma maior extensão temporal para o decurso dos problemas propostos, como foi exposto acima pelo ALUNO 1.

Do mesmo modo, tal demanda retornou em algumas narrativas as quais preconizavam a Aprendizagem Participativa é um exercício que exige maior número de aulas.

> o exercício foi enriquecedor, colaborou muito com a formação, pena que em decorrência do curto espaço de tempo e por ter sido realizado virtualmente não foi possível uma maior interação (ALUNO 9)

Por fim, a UC 6 – Carreira Policial trouxe à baila as observações para a aplicação do exercício ao longo do desenrolar do efetivo trabalho policial. Não somente no ato do ingresso na função pública, mas como obrigatoriedade para ascensão profissional.

Um olhar para o futuro

Após a compilação dos textos dos alunos e da descrição da atividade é possível asseverar várias proposições para implantação futura.

A ACADEPOL, através da UIP, em decorrência da utilização das plataformas virtuais por várias disciplinas, unificou a instrumentalização do ensino à distância por meio de um sistema de seu próprio gerenciamento. O AVA sigla para o Ambiente Virtual de Aprendizagem compila uma infinidade de ferramentas para facilitar a interação entre professores e alunos. Desta maneira, para as novas turmas, o grupo de professores da Aprendizagem Participativa, que é o exercício desta pesquisa, já iniciou a adequação das técnicas que foram pormenorizadas para a o ensino a distância da instituição. Novos recursos serão utilizados e ainda estão em fase de gestação.

Considerações finais

A pandemia pela COVID-19 alterou significativamente as relações institucionais e interpessoais. A educação do mesmo modo foi afetada e teve de adaptar-se e desenvolver estratégias, por intermédio da utilização de ferramentas tecnológicas ou TICS – tecnologias de informação e comunicação.

A educação profissionalizante ampliou seu leque de atuação e abraçou a mediação tecnológica para viabilizar o funcionamento do *ensino-aprendizagem* e as possibilidades de alcançar o aluno.

Para descrição desse contexto educacional, pelo viés da mediação pedagógica, apresentamos o conceito de Teatro do Oprimido de Augusto Boal com o deslocamento necessário para as plataformas digitais, focado no papel mediador da equipe de professores na interlocução de conteúdos por meio das tecnologias digitais. O estudo trata de uma pesquisa qualitativa, com exame dos dados compilados pelos discentes através da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Por intermédio da tabulação dos dados colhidos em 21 turmas das carreiras de escrivão de polícia, agente policial e agente de telecomunicações, totalizando 517 alunos entre os meses de julho a setembro de 2020, foi possível aferir que o ensino a distância na formação do policial civil do Estado de São Paulo é uma plataforma viável e hábil para efetivar o *ensino-aprendizagem*. O exercício demonstrado através das TIC mostra a forte crença pessoal da coordenação do grupo de professores que potencializou a construção da prática pedagógica. As crenças talhadas e assentes em ambientes virtuais foram enriquecidas com as experiências pessoais dos vídeos, narrativas, reportagens, *links* de crimes para desencadeamento de novos olhares dos alunos. Fato é que os docentes envolvidos na edificação na prática não tiveram medo de usar novas estratégias sustentadas pelos processos de formação pessoal e profissional. Experiências que também foram colhidas em outras instituições de ensino, ou seja, o medo não foi fator limitante para o encarar o novo.

Inovação é fazer coisa nova e origina-se de impulso pessoal, mas é certo que ambientes tecnologicamente enriquecidos por ferramentas centradas no aprendente propiciam solo fértil ao nascimento de novos conhecimentos.

Referências

ACADEPOL. **Academia de Polícia "Dr. Coriolano Nogueira Cobra" – ACADEPOL.** Disponível em: *http://bit.do/acadepol*. Acesso em: 02 out. 2020.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 64881, de 23 de março de 2020.** Decreta a quarentena no Estado de São Paulo. Disponível em: *http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200323&Caderno=DOE-Suplemento&NumeroPagina=1*. Acesso em: 02 out. 2020.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos: transformações do terceiro milênio.** Tradução, Joana Angélica D' Ávila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido.** Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução, Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Jogos para atores e não-atores.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro.** Rio de Janeiro: Record. 2000.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOTERF, Guy Le. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3ª edição revista e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DURAND, Thomas. **Forms of Incompetence.** Published as a chapter in: Sanchez, Ron, and AiméHeen, editors (2000), Theory Development for Competence-Based Management, V. 6 (A) in Advances in Applied Business Strategy, lawrence Foster, series editor, Greenwich, CT: JAI Press.

GEN. Congresso **"De repente, professor online"** Disponível em: *http://genjuridico.com.br/2020/06/22/de-repente-professor-online-encerramento/*. Acesso em: 30 set. 2020.

ICLE, Gilberto; ALCANTARA, Celina Nunes. **Teatro, palavra, performance: pensar a voz para além da expressão.** Repertório, Salvador, nº 17, p.129-135, 2011.2. ISSN 2175-8131 (versão eletrônica). Disponível em: *https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5733*. Acesso em: 01 out. 2020.

MICROSOFT. **Treinamento em vídeo do Microsoft Teams.** Disponível em: *https://support.microsoft.com/pt-br/office/v%C3%ADdeo-o-que-%C3%A9-o-microsoft-teams-422bf3aa-9ae8-46f1-83a2-e65720e1a34d*. Acesso em: 30 set. 2020.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores.** Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores) apresentada à Fac. de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. 2003.

SOFTLINE. **Microsoft teams: entenda o que é e como funciona.** Disponível em: *https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona*. Acesso em: 03 out. 2020.

UEDA, Fernanda dos Santos; NOGUEIRA, Eliete Jussara. **Educação e direito: aprendizagem participativa, a transversalidade na formação escolar do polícia civil.** Capítulo 5. Trabalho, diversidade e consumo [recurso eletrônico]:um percurso pela sociedade contemporânea. Organizadoras Maria Madalena Souza dos Anjos Neta, Mariana Domitila Padovani Martins. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020a.

_____. **Gênero líquido e a formação do policial brasileiro.** 2020. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020b.

_____. **Atividade participativa na formação de policiais: o direito e a educação no cotidiano escolar do policial civil.** 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2011.

Nativos digitais, mídias sociais e educação

Adilson Vitor Rodrigues[1]

Em 1962, Licklider, do MIT (Massachusetts Institute of Technology), descreveu, de forma visionária, a possibilidade de criação de uma rede de computadores que permitiria interações sociais entre seus usuários (LICKLIDER; CLARK, 1962). Os anos se passaram e a "previsão" tornou-se a internet, publicamente lançada por volta do ano de 1994, após a introdução do navegador *Mosaic*, em 1993 (GROSHEK, 2009). Ainda na década de 90, surgiram os primeiros protótipos das atuais redes sociais. Sites como *Six Degrees*, *BlackPlanet*, *Asian Avenue* e *MoveOn* permitiam a interação entre pessoas. Outros, como o *ThirdVoice* e *Napster*, atualmente fora do mercado, permitiam, já naquela época, comentários em páginas da internet e compartilhamento de arquivos, respectivamente. No entanto, foi no início dos anos 2000 que as redes sociais e os sites de relacionamento ganharam força (EDOSOMWAN et al., 2011).

Atualmente destacam-se, como algumas das mais populares representações de mídia social, *Facebook*, *LinkedIn*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat*, *Flickr*, *Youtube*, *Wordpress* e *Microsoft MSDN*, além do aplicativo de mensagens *Whatsapp* (CHEUNG; TO, 2016). Aos poucos, impulsionada pelas redes sociais, a internet deixou de ser um lugar contemplativo, apenas para recebimento de informações, tornando-se um espaço de criação e compartilhamento dos mais variados conteúdos.

Com a constante evolução da internet e de suas aplicações diante do desenvolvimento de novas tecnologias, aqueles que recepcionaram sua chegada, os chamados imigrantes digitais, adaptaram-se às mudanças e desenvolveram habilidades, tornando-se usuários. Por outro lado, os nascidos após o ano de 1980, ou seja, os que nasceram em meio ao desenvolvimento da internet, parecem já ter trazido tais habilidades em seu DNA, são classificados como membros da "Geração N" ("N" de Net), "Geração D" ("D" de Digital), "Geração Y", "Millennials" ou, na maioria das vezes, como nativos digitais (PRENSKY, 2001; VERCIC; VERCIC, 2013).

Drabowicz (2017), ao verificar o uso da internet por adolescentes, apresentou dezessete atividades comumente realizadas por eles no espaço digital. Estas incluem atividades relacionadas à escola, como a comunicação com colegas e professores através de e-mail e *download* ou *upload* de conteúdo escolar, e também atividades sem conotação acadêmica, como jogos, *download* de músicas e utilização de redes sociais.

De acordo com artigo da Revista Época Negócios (2019), de 06 de setembro de 2019, uma pesquisa realizada pela empresa GlobalWebIndex revelou que, entre 45 dos maiores mercados de internet do mundo, o tempo diário de cada pessoa nas mídias sociais aumentou de cerca de 90 minutos em 2012, para 143 minutos no primeiro trimestre de

---

[1] Doutor em Engenharia Mecânica. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Campus Bragança Paulista. E-mail: *adilsonrodrigues@ifsp.edu.br*

2019. O Brasil aparecia em segundo lugar no ranking dos países com mais tempo por dia em redes sociais, 225 minutos, apenas atrás das Filipinas, com média de 241 minutos/dia. Ainda segundo a pesquisa, pessoas com idade entre 16 e 24 anos eram as mais engajadas nas redes sociais, com média de 175 minutos/dia. Este texto objetiva, através de uma sucinta revisão bibliográfica, apresentar alguns riscos e vantagens relacionados à utilização das redes sociais, bem como aspectos psicológicos associados a seus usuários, além elucidar algumas possibilidades e vantagens de sua aplicação no contexto escolar, fomentando assim reflexões e discussões sobre o papel das mídias sociais na sociedade atual.

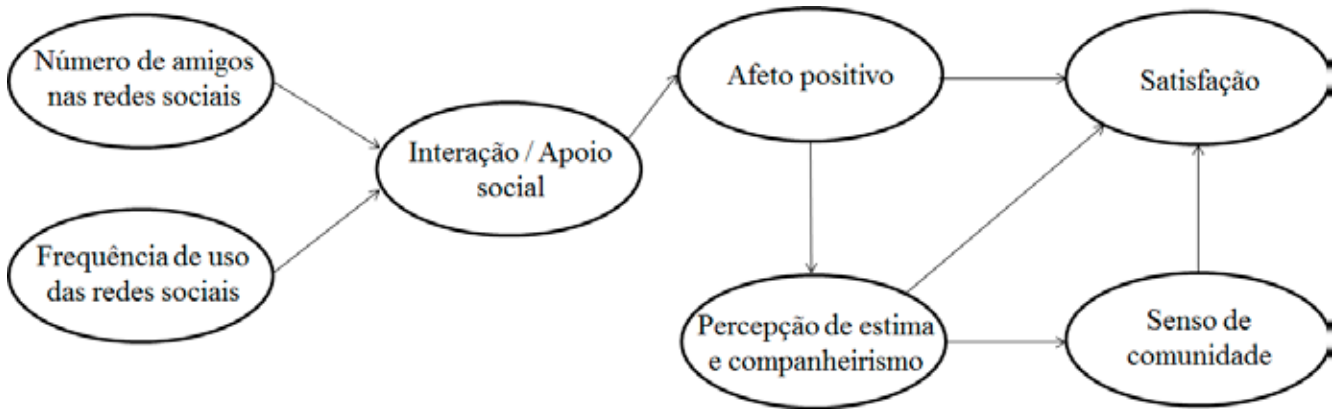
Nativos digitais e sua relação com as mídias sociais

Westlund e Bjur (2014) analisam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como uma extensão do homem contemporâneo. As telas de computadores, *tablets* e *smartphones* tornaram-se janelas através das quais os jovens observam e interagem com o mundo no século 21. Além do acesso rápido à informação, entretenimento e comunicação com familiares e amigos, a internet permite, principalmente através das redes sociais, a expressão de sentimentos, o compartilhamento de ideias, conquistas e, para alguns, a possibilidade de construção de uma identidade virtual, que pode, ou não, coincidir com a realidade.

Embora Prensky (2001) tenha definido como nativos digitais todos os nascidos após o ano de 1980, Joiner e coautores (2013) discursam sobre a existência de duas gerações de nativos digitais, os nascidos entre 1980 e 1993, os da primeira geração, e os nascidos após o ano de 1993, os da segunda geração, também chamados de membros da "Geração Google" ou "Geração-i". Ainda neste trabalho, são reportados os usos comuns da internet por cada um dos dois grupos. Os resultados indicam que a verificação de e-mails é a atividade realizada com maior frequência diária pela maioria dos nativos digitais da primeira geração. No entanto, entre os nativos da segunda geração, o acesso às mídias sociais (SNS - *Social Networking Sites*) é a atividade realizada com maior periodicidade diária pela maioria.

Oh e coautores (2014) formularam algumas hipóteses que podem auxiliar no entendimento de como as interações virtuais, especialmente através das redes sociais, afetam psicologicamente e estimulam o engajamento dos usuários. O número de amigos conquistados nas redes, bem como sua frequência de acesso, dão aos usuários mais chances de interação e de apoio social, o que é considerado pelos mesmos um tipo de afeto positivo. A ocorrência deste apoio virtual é percebida pelos usuários como um gesto de companheirismo e estima, capaz de despertar nos mesmos o senso de pertencimento a um grupo, a uma comunidade com valores e interesses em comum. Todas essas sensações implicam em maiores níveis de satisfação, conforme representado esquematicamente na Figura 1.

Figura 1 – Representação esquemática das hipóteses propostas por Oh e coautores (2014) relacionando interações em redes sociais e aspectos psicológicos de seus usuários.



Fonte: Oh e coautores (2014).

A adolescência, além de um período crítico de maturação física e emocional, é também marcada por uma crescente dependência e apreciação pelos relacionamentos interpessoais (HERBA; PHILLIPS, 2004). O número de likes ou de seguidores nas redes sociais pode trazer aos mais jovens diferentes sensações, como as de aceitação, admiração e apoio, por exemplo, sensações estas, muitas vezes jamais experimentadas no mundo fora das redes. Tais fatores agem como potencializadores para a criação e a manutenção de perfis em mídias sociais. Allen e coautores (2014) discutem não apenas os pontos positivos, mas também os possíveis riscos trazidos pela utilização de redes sociais por adolescentes.

A análise é conduzida tendo como referências o senso de pertencimento, o bem estar psicossocial e o desenvolvimento da identidade. As redes sociais podem incluir, mas também promover a exclusão, a rejeição, o denominado ostracismo virtual (*cyberostracism*). As conexões desenvolvidas com o auxílio da internet podem reduzir, mas também aumentar a solidão e a ansiedade, podem servir de base para a construção, manutenção e acentuação de identidades, mas, assim como na vida real, a identidade virtual também está sujeita ao *bullying* (neste caso, *cyberbullying*). Primack e Escobar-Viera (2017) ressaltam a importância das mídias sociais enquanto facilitadoras no processo de conexão social para indivíduos com doenças como depressão, ansiedade e esquizofrenia. No entanto, alertam que estudos sugerem que o aumento do uso das redes sociais está linearmente associado a problemas de saúde mental, depressão, ansiedade e distúrbios do sono. No mesmo trabalho é pontuada a relação entre a utilização de múltiplas plataformas sociais e o desenvolvimento de depressão e ansiedade. A criação de perfis em diferentes redes sociais aumenta, de forma significativa, as possibilidades de interações negativas.

O acesso à detalhes das vidas de outros usuários, amigos ou não, diariamente expostas nas redes sociais, pode desenvolver nos adolescentes, mais do que em crianças e adultos, o hábito da comparação, levando-os à concluir que suas vidas são melhores ou piores do que as que são apresentadas nos perfis tomados como referências (KELES *et al.,* 2020). Os efeitos do tempo empregado diariamente por jovens na verificação e/ou atualização de suas redes sociais é um dos tópicos mais abordados na literatura.

Um estudo desenvolvido por pesquisadores da Universidade da Pennsylvania (HUNT *et al.,* 2018) com 143 alunos de graduação verificou o comportamento dos mesmos diante da limitação diária de seu tempo em redes sociais. Após acompanhamento de uma semana, os alunos foram divididos de forma aleatória em dois grupos. Um dos grupos de estudantes poderia utilizar por 10 minutos diários cada uma das três plataformas, Facebook, Instagram e Snapchat, enquanto o outro grupo poderia utilizar as mídias sociais de forma ilimitada. Após três semanas de acompanhamento, quando comparado ao grupo de controle, reduções significativas nos níveis de depressão e solidão foram observadas no grupo com acesso limitado às mídias sociais. Os autores enfatizam ainda que a utilização das plataformas sociais pelo período aproximado de 30 minutos diários é capaz de promover certo nível de bem estar aos usuários. Diante da posição de importância ocupada pelas mídias sociais na vida dos nativos digitais, seria possível substituir totalmente as interações *offline* pelas interações *online*? De fato, existem benefícios relacionados à utilização das redes sociais, conforme exposto anteriormente. No entanto, existe também uma linha tênue entre os benefícios e os riscos inerentes a cada um eles. Sendo assim, as redes sociais devem ser utilizadas como extensões, e não como substitutas, das interações face-a-face, como um complemento, capaz de manter a qualidade e fortalecer as relações criadas fora da rede (KUJATH, 2011).

Mídias sociais e educação

De acordo com dados do Relatório "Global Digital Statshot – 2019", elaborado conjuntamente pelas empresas Hootsuite e We Are Social, naquele ano, o número de usuários com idade entre 13 e 17 anos por plataforma social exibia a seguinte configuração: 113,3 milhões de usuários no Facebook, 66,9 milhões de usuários no Snapchat, 52,9 milhões de usuários no Instagram e 20,2 milhões de usuários no Twitter. A utilização da internet e das redes sociais entre os nativos digitais tornou-se um hábito, uma questão cultural, influenciando (e mudando) não apenas sua forma de interação com o mundo, mas seu comportamento, sua visão e também sua forma de aprender. O nativo digital aprende sob demanda, para resolver um problema ou sanar uma curiosidade e não é um consumidor passivo de informações, mas sim um produtor de conteúdo (DABBAGH; KITSANTAS, 2012).

Diante de uma geração de alunos cada vez mais conectada, cabe aos professores a busca por metodologias que mantenham o interesse e o envolvimento dos discentes (HULL, 2014). As mídias sociais destacam-se como ferramentas educacionais eficazes por permitirem que os alunos ajustem e controlem seu ritmo de aprendizagem (MAO, 2014). Entre as possibilidades de utilização das mídias digitais enquanto ferramentas de suporte ao aprendizado podem ser citadas a criação de espaços de trabalho colaborativos por meio de plataformas do tipo *Wiki*, o compartilhamento de mídia através de plataformas como Youtube ou Flickr, a interação social através de redes como Facebook e LinkedIn e o compartilhamento e edição de documentos em nuvem, através de um conjunto de aplicativos como o Google Apps (DABBAGH; REO, 2011).

Na literatura são encontrados inúmeros estudos envolvendo a utilização de mídias sociais em atividades de ensino. Hull (2014), por exemplo, investigou a viabilidade de utilização do Facebook com alunos do ensino médio no desenvolvimento de atividades fora da sala de aula. Para tanto, uma página com status de negócio foi criada no Facebook. Através dela, foram disponibilizados aos alunos, pela professora da turma, tópicos para discussão, exemplos de projetos desenvolvidos e até mesmo o noticiário semanal da escola, previamente carregado no Youtube. O trabalho teve como objetivos a manutenção da conexão entre os alunos e a escola e o estímulo ao estabelecimento do senso de comunidade entre os discentes.

Al-Ali (2014) explorou a utilização do Instagram entre estudantes de uma instituição de ensino superior do Oriente Médio, com idade entre 17 e 21 anos, pertencentes a um programa de aulas intensivas de inglês. O trabalho teve como principal objetivo a verificação da possibilidade de integração da plataforma social ao processo de aprendizagem. A primeira atividade solicitada aos alunos foi a postagem de uma foto diária por um período de 10 dias, utilizando em suas publicações uma *hashtag* específica. A segunda etapa envolveu a divisão dos alunos em grupos e a escolha de algumas das imagens postadas na primeira fase, sobre as quais deveriam redigir uma história, utilizando as estruturas de linguagem abordadas durante as aulas de inglês e publicá-la em uma plataforma do tipo Wiki, incentivando assim o trabalho colaborativo. Na terceira fase do projeto, os alunos deveriam desenvolver uma nova história, mas agora baseada em fotos tiradas por eles em ambientes da própria faculdade. Ao final do projeto foram observadas, entre outras coisas, melhorias nas habilidades de fala, gramática, escrita e vocabulário dos discentes.

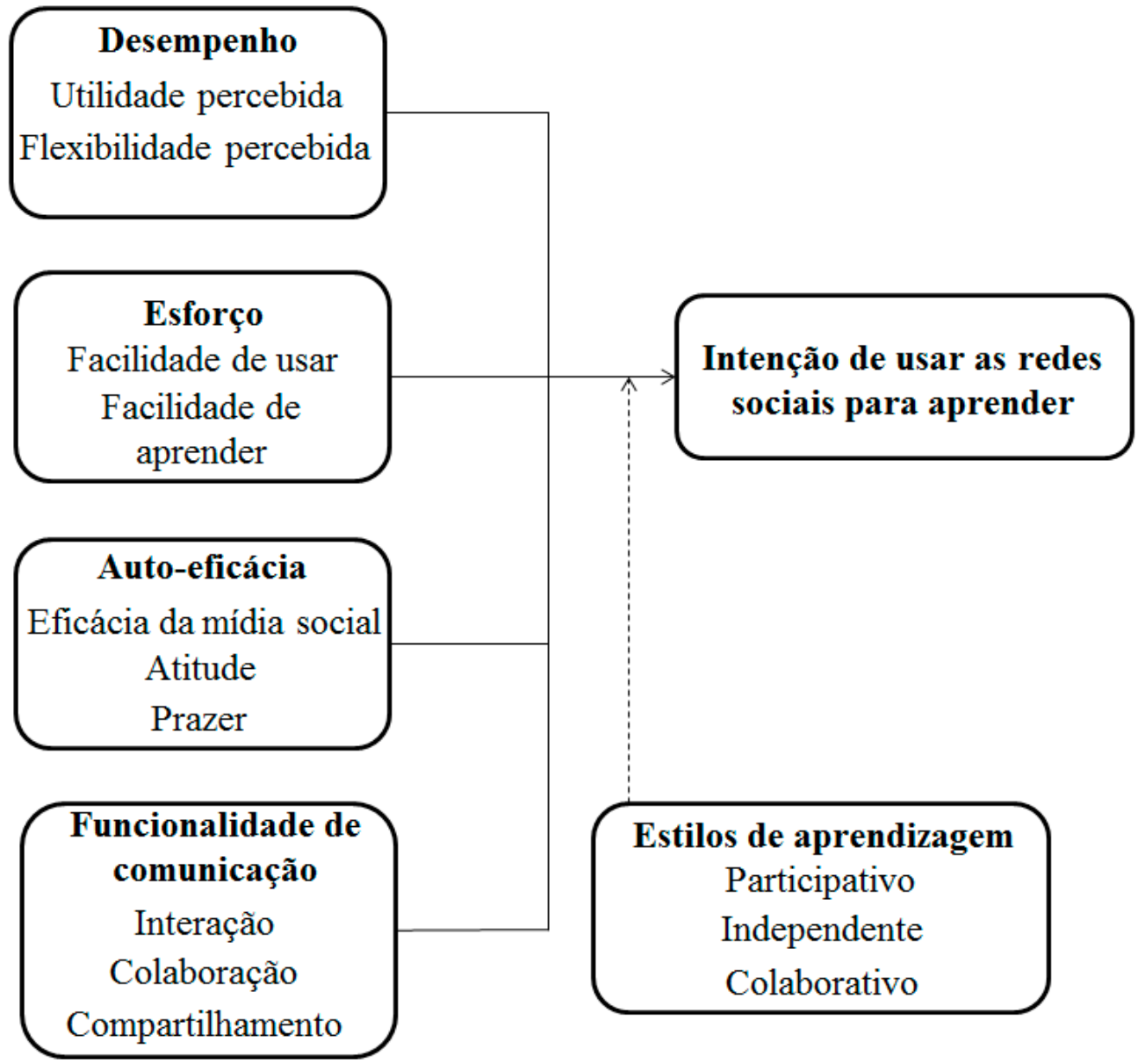
Malik e coautores (2019) realizaram uma revisão sobre 103 estudos científicos, publicados entre os anos de 2007 e 2017, que abordaram a utilização do *Twitter* para fins educacionais. Ao final do trabalho foram listados alguns dos principais benefícios alcançados através da inserção da plataforma social nas atividades de ensino, entre eles: fortalecimento das conexões entre os alunos e consequente formação de comunidades, desenvolvimento profissional e *networking*, e motivação dos discentes em vista da utilização de uma ferramenta não-tradicional de auxílio à aprendizagem.

Em estudo semelhante, Reinhardt e coautores (2010) analisaram casos em que o *Twitter* foi utilizado com sucesso na educação e ressaltaram suas vantagens, tais como sua capacidade de aprimorar formatos tradicionais de discussão entre os estudantes e facilitar a aprendizagem orientada a processos. No entanto, apesar dos inúmeros ganhos decorrentes da aplicação das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem, Balakrishnan e Lay (2016) chamam a atenção para os estilos de aprendizagem dos estudantes e seus efeitos sobre a utilização das mídias sociais. Os autores classificam os estilos como: i) participativo (aprendizagem ativa): aquele em que o aluno obtém o conhecimento através da prática, por meio de testes e validação de suas ideias; ii) independente (aprendizagem reflexiva): aquele em que o estudante tende a prosperar de forma individual, apresentando aptidão para o trabalho teórico e solução de problemas; iii) colaborativo: aquele em que discussões em grupo, desenvolvimento de projetos, pesquisas de campo e apresentações em grupo é que estimulam o aprendizado do aluno.

Utilizando como variáveis de moderação os diferentes estilos de aprendizagem descritos, os autores propuseram um modelo de aceitação de mídia social para aprendizagem, esquematicamente representado na Figura 2.

Conforme pode ser verificado, a intenção de usar as redes sociais para aprender depende de inúmeros requisitos previamente avaliados pelo estudante, como a utilidade e flexibilidade oferecidas pela ferramenta, suas facilidades de aprendizagem e manipulação, a confiança do estudante em si mesmo (autoeficácia) e também a funcionalidade da rede social. Assim, de forma geral, as redes sociais, quando introduzidas no processo de ensino e aprendizagem, desde que aceitas pelo corpo discente, constituído por indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem, permitem, enquanto ferramentas não tradicionais, o fortalecimento de conceitos transmitidos em aula e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, transformam os discentes em protagonistas do processo, agentes multiplicadores, capazes de aplicar seus conhecimentos na geração de conteúdo.

Figura 2 – Modelo de aceitação de mídia social para aprendizagem.



Fonte: Balakrishnan e Lay (2016).

Considerações finais

A utilização da internet ocupa um espaço cada vez maior entre as inúmeras atividades desenvolvidas pelo homem. Grande parte do tempo de conexão é gasto com verificação e atualização de mídias sociais, que se tornaram uma característica intrínseca da sociedade atual. Muitas vezes, esses ambientes virtuais, enquanto habitat dos nativos digitais, despertam em seus usuários o senso de pertencimento, o afeto positivo e a satisfação. No entanto, as inúmeras possibilidades e vantagens resultantes de sua utilização não anulam os riscos trazidos pelas interações virtuais. Diante de jovens cada vez mais conectados, cabe aos professores, o desenvolvimento de metodologias de ensino atrativas. Neste sentido, desde que identificados e respeitados os estilos de aprendizagem do corpo discente, muitas são as vantagens provenientes da utilização das mídias sociais como ferramentas de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem. Os tópicos abordados neste trabalho não esgotam o assunto. Pelo contrário, espera-se que este texto estimule reflexões e discussões acerca de um tema tão relevante para a sociedade contemporânea.

Referências

AL-ALI, S. Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool. **Issues and Trends in Educational Technology**, v. 2, p. 1-16, 2014.

ALLEN, K.A. et al. Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls. **The Australian Educational and Developmental Psychologist**, v. 31, p. 18-31, 2014.

BALAKRISHNAN, V.; LAY, G.C. Students' learning styles and their effects on the use of social media technology for learning. **Telematics and Informatics**, v. 33, p. 808-821, 2016.

CHEUNG, M.F.Y.; TO, W.M. Service co-creation in social media: An extension of the theory of planned behavior. **Computers in Human Behavior**, v. 65, p. 260-266, 2016.

DABBAGH, N.; REO, R. Impact of Web 2.0 on higher education. In: SURRY, D.W.; STEFURAK, T.; GRAY, R. (Eds.) **Technology integration in higher education: Social and organizational aspects.** Hershey, PA: IGI Global, 2011, p. 174-187.

DABBAGH, N.; KITSANTAS, A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. **Internet and Higher Education**, v. 15, p. 3-8, 2012.

DRABOWICZ, T. Social theory of internet use: Corroboration or rejection among the digital natives? Correspondence analysis of adolescents in two societies. **Computers and Education**, v. 105, p. 57-67, 2017.

EDOSOMWAN, S. et al. The History of Social Media and its Impact on Business. **The Journal of Applied Management and Entrepreneurship**, v. 16, 2011.

GROSHEK, J. The democratic effects of the internet, 1994-2003. **The International Communication Gazette**, p. 115-136, 2009.

HERBA, C.; PHILIPS, M. Annotation: development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, p. 1185-1198, 2004.

HULL, K. **Using Facebook in the classroom. International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments**, v.2, p.60-69, 2014.

HUNT, M.G. et al. No more fomo: limiting social media decreases loneliness and depression. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 37, p. 751-768, 2018.

JOINER, R. et al. **Comparing First and Second Generation Digital Natives' Internet Use, Internet Anxiety, and Internet Identification. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 16, p. 549-553, 2013.

KELES, B.; MCCRAE, N.; GRELISH, A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 25, p. 79-93, 2020.

KUJATH, C.L. **Facebook and MySpace: Complement or Substitute for Face-to-Face Interaction? Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 14, p. 75-78, 2011.

LICKLIDER, J.C.R.; CLARK, W. **On-Line Man Computer Communication.** p. 113-128, 1962. Disponível em: *https://www.computer.org/csdl/pds/api/csdl/proceedings/download-article/12OmNBSSVaT/pdf*. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

MALIK, A.; HEYMAN-SCHRUM, C.; JOHRI, A. Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. **International Journal of Educational Technology in Higher Education** 16, 36, 2019.

MAO, J. Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. **Computers in Human Behavior**, v. 33, p. 213-223, 2014.

OH, H. J.; OZKAYA, E.; LAROSE, R. How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived

social support, sense of community, and life satisfaction. **Computers in Human Behavior**, v. 30, p. 69-78, 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, 2001.

PRIMACK, B.A.; ESCOBAR-VIERA, C.G. Social Media as It Interfaces with Psychosocial Development and Mental Illness in Transitional Age Youth. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 26, p. 217-233, 2017.

REINHARDT, W.; WHEELER, S.; EBNER, M. All I Need to Know about Twitter in Education I Learned in Kindergarten. In: REYNOLDS, N.; TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (Eds.) **KCKS 2010**. IFIP AICT 324, 2010, p. 322-332.

REVISTA ÉPOCA NEGÓCIOS. **Brasil é 2° em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais.** Disponível em: *https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html*. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

VERCIC, A.T.; VERCIC, D. **Digital natives and social media.** Public Relations Review, v. 39, p. 600-602, 2013.

WESTLLUND, O.; BJUR, J. Media Life of the Young. **Young**, v. 22, p. 21-41, 2014.

Deficiência visual em sala de aula: estratégias para uma inclusão verdadeira

Gabriele Franco[1]
Fernanda Fernandes Gonsalez de Oliveira[2]
Pedro Augusto Bertucci Lima[3]
José Wilson de Macedo[4]

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre os desafios do processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência visual, sobretudo o papel da comunicação e acolhimento, que está além da escrita braille. O acolhimento passa pela habilidade da escola, do professor, dos pais e dos colegas de classe para promover a comunicação assertiva e a inclusão, possibilitando ao educando com deficiência visual o acesso ao conteúdo regular e à integração com a turma.

Segundo Tanaka e Manzini (2005), o maior obstáculo de ingresso e de permanência na escola ocorre por barreiras de atitudes que, em síntese, são por condutas preconceituosas espontâneas, intencionais ou não, diante da relação de convívio com pessoas com deficiência. Cabe destacar também as barreiras arquitetônicas, além da carência de ferramentas pedagógicas e a incoerência da metodologia. Como resultado, a qualidade do ensino afeta o percurso da formação profissional. Justifica-se, assim, o interesse pela temática, para demonstrar que através da inclusão social todos podem ter acesso à oportunidade de inserir-se na sociedade, no ambiente escolar e no trabalho.

Neste capítulo, além dos desafios impostos à implementação do braille, discutiremos a importância de uma comunicação adequada como estratégia para a inclusão no contexto educacional. O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, será contada a história de superação de Louis Braille, e, na segunda, apresentaremos estratégias que podem ser aplicadas para alunos de todas as idades com a finalidade de que mais pessoas possam inspirar-se e, assim, transformar a pequena parcela de mundo que as cercam.

---

[1] Doutoranda em Língua Portuguesa pela USP, Mestre em Língua e Literatura Espanhola pela USP e Graduada em Letras pela UNESP. Docente de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Braille. E-mail: *gabrielefranco@usp.br*
[2] Pós-graduanda em Psicanálise. Pós-graduada em Psicologia do Aconselhamento Familiar e Escolar. Especializada em Terapia Familiar Sistêmica. Graduada em Psicologia pela UNIP. E-mail: *fernandafgoliveira@gmail.com*
[3] Mestrando e Graduado em Engenharia de Produção pela UNESP. E-mail: *pedro.ab.lima@unesp.br*
[4] Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela UNIP e Pós Graduado em Educação Tecnológica e Inclusiva pelo IFTM. E-mail: *josemacedo@iftm.edu.br*

1. A criação do sistema Braille

A história do desenvolvimento, da aplicação e da aceitação do sistema braille revela que os desafios do processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência visual não são recentes, eles são enfrentados desde seus primórdios. Como embasamento teórico para apresentar a história do sistema braille e sua introdução no Brasil, foi selecionado o material elaborado por Leonardo Rodrigues e disponibilizado virtualmente pelo Instituto Itard[5].

O sistema de leitura para cegos, chamado de braille, foi inventado pelo francês Louis Braille (1809 - 1852) em 1825. Quando tinha apenas três anos de idade, Louis feriu seu olho ao brincar na oficina de seu pai. O ferimento infeccionou e como não havia auxílio médico eficaz, a infecção espalhou-se e, aos cinco anos de idade, ficou completamente cego.

Naquela época, dentre as inúmeras tentativas de encontrar meios que proporcionassem condições de leitura e escrita às pessoas cegas, destacava-se o processo de representação dos caracteres comuns com linhas em alto relevo, adaptado pelo francês Valentin Haüy.

Haüy foi o fundador da primeira escola para cegos no mundo, criada em Paris em 1784, com o nome de *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris* (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris). Aos dez anos de idade, Louis Braille ganhou uma bolsa neste instituto, onde aprendeu a ler as grandes letras em alto-relevo. Contudo, ele percebeu que aquele método de aprendizado não era nada prático.

Ainda jovem estudante, ele conheceu uma invenção chamada de *Sonografia*, ou código militar, desenvolvida por Charles Barbier, um oficial do exército francês. Esta invenção baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa. O invento tinha como objetivo possibilitar a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra, quando era necessário ler mensagens sem usar a luz que poderiam revelar as posições dos combatentes. Assim, era possível trocar ordens e informações de forma silenciosa. Utilizava-se uma sovela para marcar pontinhos em relevo em um papelão, estes então podiam ser sentidos no escuro pelos soldados.

No início, a invenção de Barbier não obteve êxito no que se propunha. Então, o oficial levou seu invento para ser experimentado entre as pessoas cegas do Instituto criado por Haüy. Após a utilização desta ideia no Instituto, Louis Braille dedicou-se entusiasmadamente ao método. Contudo, percebeu que o sistema não permitia o conhecimento de ortografia, já que os sinais representavam apenas sons, e que não havia símbolos diferenciais, como pontuação, números, símbolos matemáticos e notação musical. Louis também notou que a leitura era muito lenta devido à complexidade das combinações.

Sendo assim, Louis desenvolveu um sistema próprio, baseado em Barbier, porém mais simples e eficaz. Além da escrita, ele incluiu notação numérica e musical. Em 1824, com apenas 15 anos, Louis Braille terminou o seu sistema de células com seis pontos e passou a ensiná-lo de forma “clandestina” no instituto de Haüy.

---

[5] *https://institutoitard.com.br*

Demorou para que a invenção fosse aceita. As pessoas que não tinham problemas de visão não entendiam o quão útil poderia ser o sistema, muitos professores conservadores relutavam em abandonar o tradicional método, e o diretor da época era contrário à oficialização, pois julgava que o sistema braille isolava os cegos. Felizmente, tais decisões tiveram o efeito contrário ao desejado, encorajando as crianças a aprendê-lo em segredo.

Com o tempo, apesar de algumas resistências em outros países da Europa e nos Estados Unidos, o sistema braille foi imposto definitivamente como o melhor meio de leitura e de escrita para as pessoas cegas. No instituto, o novo código só foi adotado oficialmente em 1854, dois anos após a morte de Braille.

1.1 O braille no Brasil

A chegada do sistema ao Brasil aconteceu por volta de 1854, através de José Álvares de Azevedo que estudou por seis anos na mesma instituição para cegos que Louis Braille e foi o primeiro a exercer, na cidade do Rio de Janeiro, a função de professor para cegos.

Como professor, José Álvares de Azevedo teve a oportunidade de ensinar Adélia Sigaud, a filha cega do médico franco-brasileiro presidente da Academia Imperial de Medicina daquela época, conhecido como Dr. Xavier Sigaud que trabalhava à serviço da corte imperial brasileira. Foi por meio do Dr. Sigaud que José Álvares conseguiu um diálogo com o Imperador do Brasil, D. Pedro II, despertando o seu interesse para a possibilidade de educar os cegos. Neste encontro, fez uma demonstração de como uma pessoa cega podia escrever e ler corretamente pelo Sistema Braille.

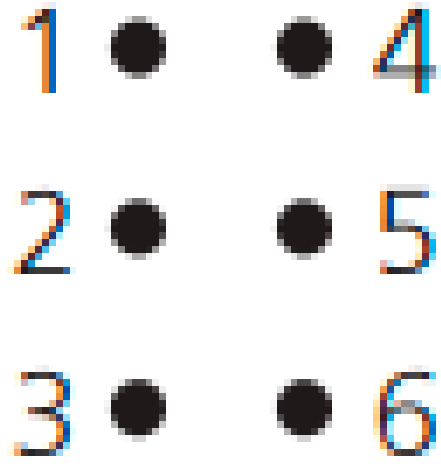
A conversa com D. Pedro II resultou na fundação da primeira escola para cegos no Brasil: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos. Atualmente, o nome da instituição é Instituto Benjamim Constant.

1.2 O sistema braille

O Sistema Braille compõe-se de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, formando um retângulo de 6 mm de altura por 2 mm de largura. Os seis pontos formam o que chamamos de “célula Braille”. Para facilitar a identificação, os pontos são numerados da seguinte forma:

- do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1-2-3;
- do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4-5-6.

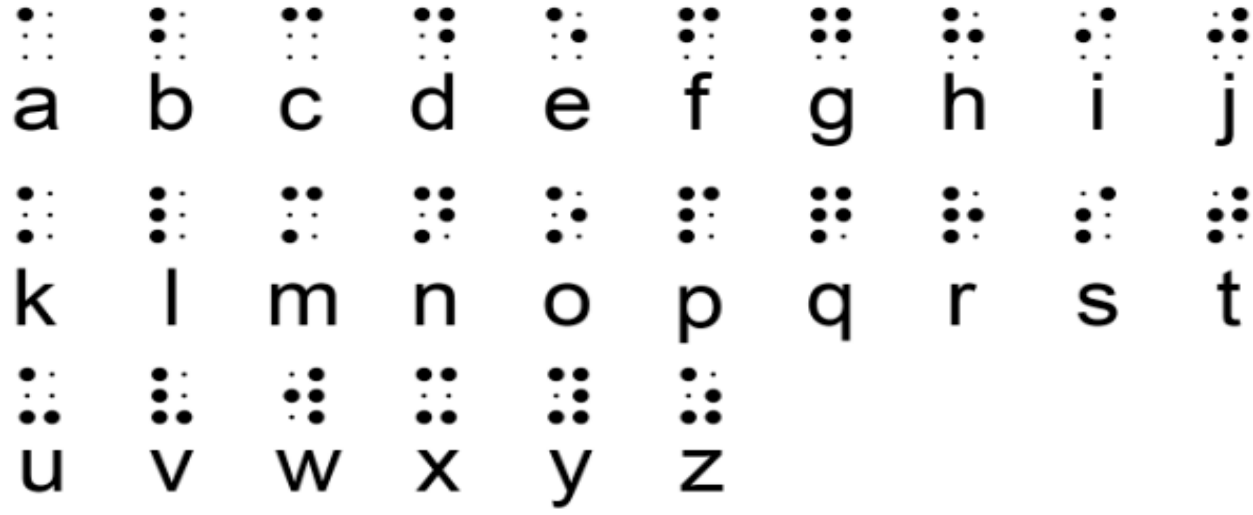
Figura 1 – Célula braille



Fonte: *http://institutoitard.com.br*

As primeiras dez letras (de **A** a **J**) só usam os pontos das duas fileiras de cima. As dez letras seguintes (**K** a **T**) acrescentam o ponto no canto inferior esquerdo a cada uma das dez primeiras letras. As últimas cinco letras (**U** a **Z**) acrescentam ambos os pontos inferiores às cinco primeiras letras, com exceção da letra "w", que foi acrescentada doze anos depois ao alfabeto francês, para atender às necessidades da língua inglesa:

Figura 2 – Alfabeto braille



Fonte: *http://intervox.nce.ufrj.br/~antonio2/cursobraille/letrasbraille.png*

A escrita braille é de fundamental importância para educação inclusiva da pessoa com deficiência visual, tanto no contexto social como educacional, pois é o aprendizado deste sistema que proporciona ao aluno incluído maior independência na escrita e na leitura, ampliando a comunicação e socialização, bem como contribuindo para uma saudável autoestima, uma vez que o braille é a forma de escrita a partir da qual a pessoa com deficiência visual escreve e lê de forma independente, sendo, indubitavelmente o principal instrumento de aquisição de conhecimento e consequente desenvolvimento de habilidades que contribuem para a inclusão do sujeito em outros aspectos da vida, como

a empregabilidade. Segundo Lemos *et al.* (1999, p. 12) apud Oliveira e Melo (2019, p. 6), o braille abre aos seus usuários "[...] os caminhos do conhecimento literário, científico e musical, permitindo-lhe[s], ainda, a possibilidade de manter uma correspondência pessoal e a ampliação de suas atividades profissionais [...]".

O braille proporciona a habilidade de leitura, escrita e facilita a aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas também é importante desenvolver estratégias para que o aluno com deficiência visual socialize com as equipes profissionais e amigos de modo a proporcionar-lhe desenvolvimento pleno. Entretanto, o sistema braille não é o único aspecto importante na educação inclusiva que apresenta inúmeros desafios; a comunicação adequada é essencial para a haja a inclusão plena.

2. O papel da comunicação na educação inclusiva da pessoa com deficiência visual

Vale destacar que a educação inclusiva torna-se um pouco diferente da educação especial, embora ambas as percepções possuam propósitos similares. Entende-se o termo inclusão como incluir outrem ao seu meio; enquanto o termo educação especial refere-se às abordagens metodológicas e didáticas como processo de aprendizagem, demandando inovação no exercício do educador, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem e não apenas inserido no contexto social e escolar. Neste capítulo, abordaremos apenas as estratégias de educação inclusiva.

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

Segundo Camargo (2005), o quadro do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual está intimamente ligado às relações sociais que mantém em seu cotidiano. O autor afirma que a compreensão de senso comum acerca das condições para a obtenção do conhecimento é o "conhecer" em dependência do "ver". Este conceito de conhecimento foi originado em uma sociedade formada na sua maioria por videntes[6]. Por isso, as atividades educacionais estão normalmente repletas de recursos didáticos visuais e os professores são induzidos a utilizá-los, dificultando a inclusão e a compreensão do deficiente visual.

2.1 Estratégias de inclusão

Quando tratamos de inclusão, imaginamos que são necessários muitos recursos, investimentos financeiros e tecnológicos. É fato que tais recursos apresentam grande

[6] Conceito utilizado por Camargo (2005) para nomear pessoas que não possuem deficiência visual.

contribuição, podemos enumerar diversos *softwares* que fornecem recursos de acessibilidade, como a leitura de tela (MACIEL, SILVA, 2015). No entanto, neste capítulo, vamos explorar apenas as estratégias de inclusão que se encontram nas ações simples do cotidiano e podem romper barreiras com um pouco de empatia e de criatividade.

A primeira estratégia de inclusão dentro do ambiente escolar é informar ao professor quais alunos têm deficiência visual, bem como orientar sobre o tipo e o grau da deficiência. Estas informações, geralmente, estão no laudo médico do aluno que é cedido pela família. Em alguns casos, o próprio indivíduo não tem ciência de sua deficiência e a descoberta é feita no ambiente escolar (MELO; GALON; FONTANELLA, 2014). Vale ressaltar que o docente lida diariamente com salas de aula cheias, entre outras demandas, assim o suporte pedagógico da escola torna-se essencial.

Quando o professor é informado, ele e os alunos, assumem o compromisso de serem interlocutores da pessoa com deficiência visual. Conforme apresentado por Maciel e Silva (2015), práticas de audiodescrição, possíveis de serem realizadas com diferentes recursos, podem ser incorporadas no cotidiano docente com a finalidade de tornar imagens e textos mais acessíveis.

Descrever com palavras, da maneira mais detalhada possível um fenômeno, acontecimento, desenho, imagem ou gráfico é uma atitude que proporciona o acesso a informações valiosas. Quando forem apresentados conteúdos por meios visuais, ainda que seja a lousa, é necessário verbalizar e fazer descrições claras do que se está expondo, evitando o visuocentrismo ao qual estamos acostumados. Quando um professor de matemática explica uma equação, pode especificar os números em questão, explanando sua posição (por exemplo, explicitar se encontram-se ao lado direito ou esquerdo do sinal de igual). Em uma aula de Língua Portuguesa, torna-se necessário esclarecer quais termos estão grifados ou em negrito, por exemplo.

As estratégias de inclusão não dependem apenas dos professores, toda a equipe escolar e os colegas de classe devem aprender e praticá-las. Atitudes simples fazem a diferença, como evitar termos que impliquem referências à visão como: “isto aqui”, “este texto”, “aquilo ali”, “lá”, “olha”; compreender que gestos ou expressões corporais e faciais não serão percebidas pela pessoa que não enxerga, movimentos de cabeça e mãos não serão notados; é importante permitir que o deficiente visual saiba sua localização, dizer onde está em relação a ele e avisar quando estiver saindo.

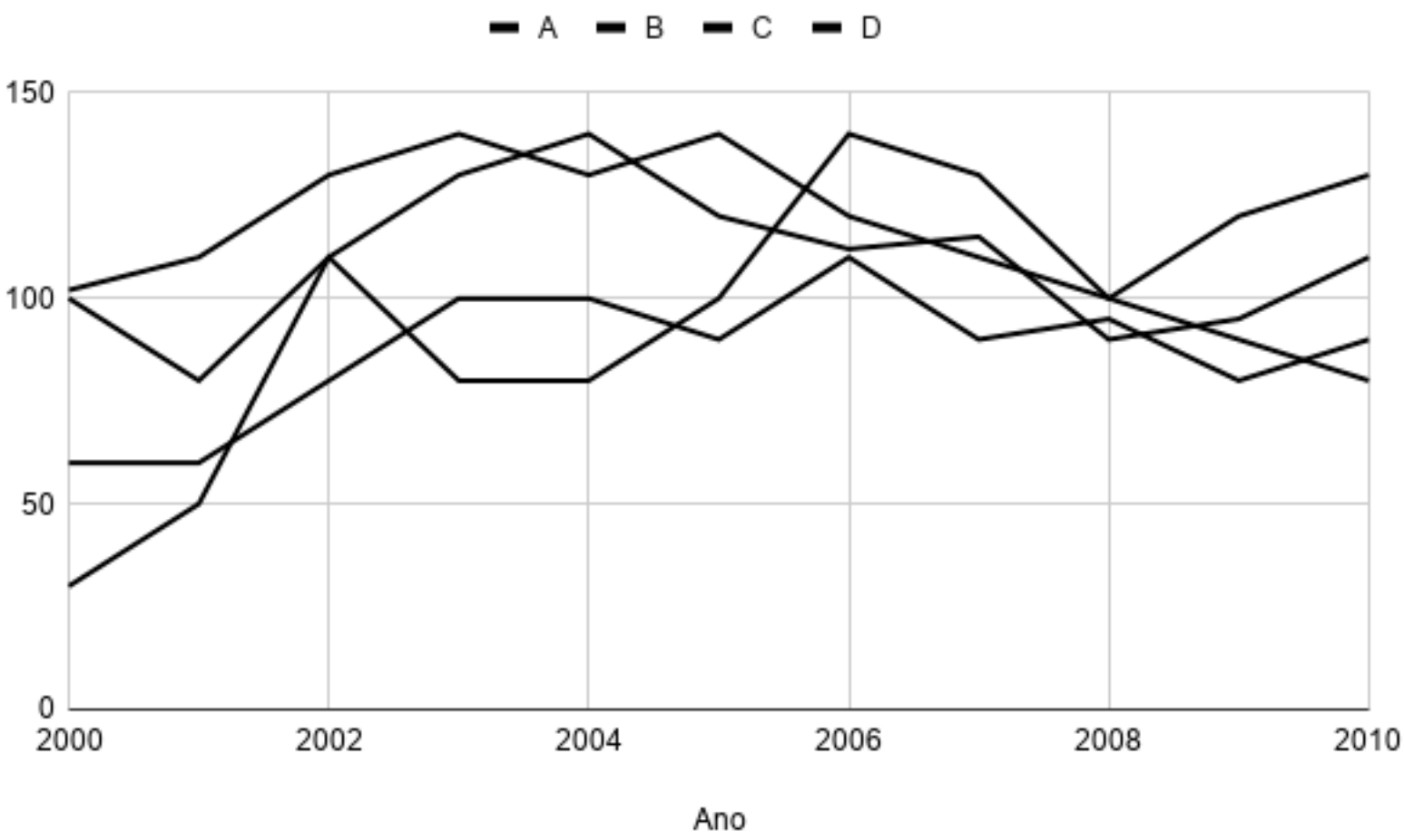
Vale destacar que a deficiência visual não se limita ao grupo de indivíduos cegos, mas também abrange os daltônicos e outras restrições visuais. As cores são um recurso muito usado na comunicação humana, uma prática docente que não inclui recursos de acessibilidade por excluir e prejudicar as relações sociais e de ensino-aprendizagem (MELO; GALON; FONTANELLA, 2014).

Uma maneira simples de proporcionar um conteúdo didático acessível é através da redundância proposital de informações em gráficos, diagramas e tabelas (MURPHY, 2015). Por exemplo, um gráfico de linhas, barras ou pizza, pode ter formas geométricas acompanhando cada uma das cores, de modo a facilitar a distinção de cada variável dentro

do gráfico. Deste modo, há uma redundância na distinção entre duas variáveis, tanto da cor, quanto da forma geométrica que a acompanha.

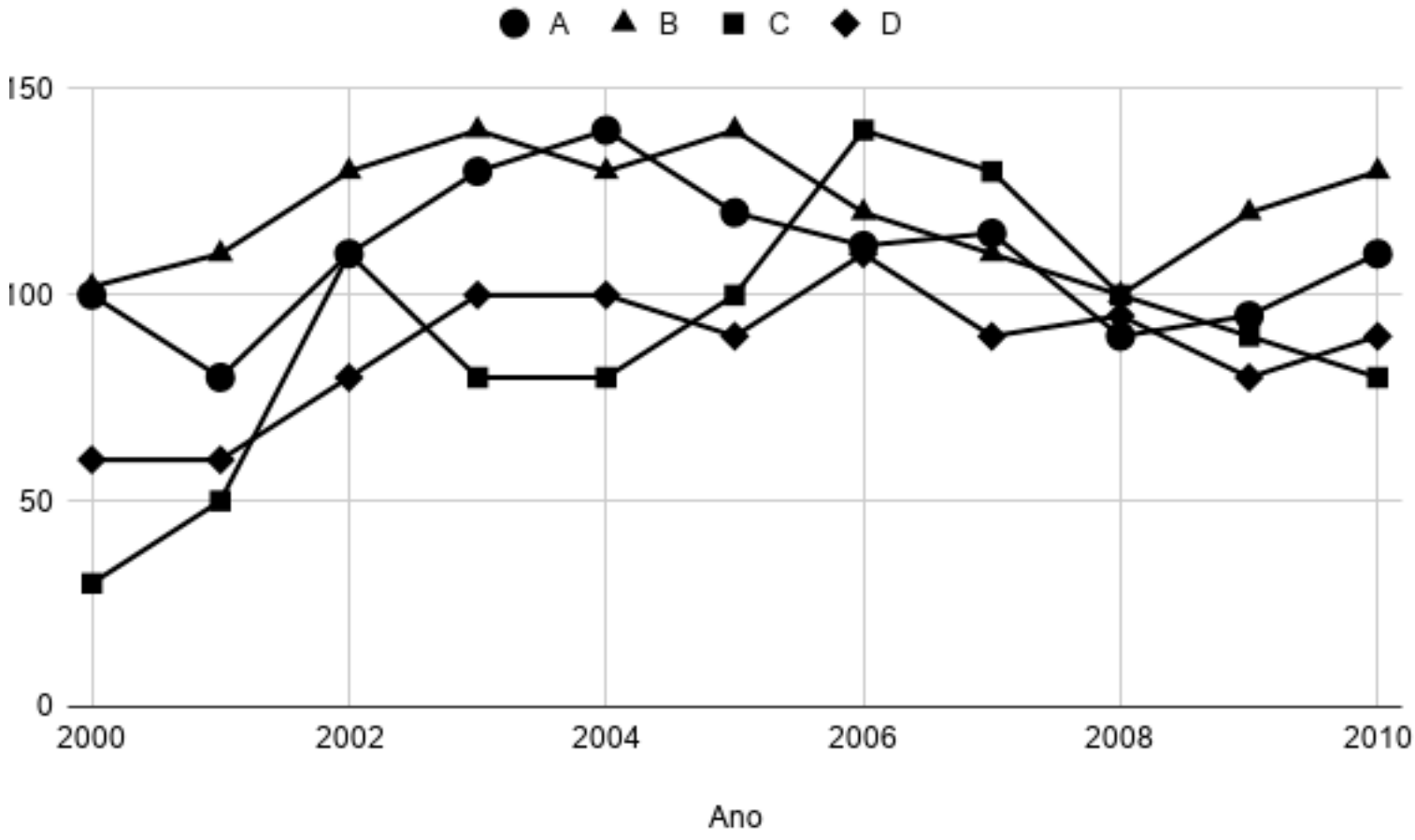
Para ilustrar isso de forma mais didática, vamos apresentar um exemplo envolvendo gráficos de linha, aproveitando também do fato de esta publicação ser impressa em preto e branco No exemplo apresentado (com dados hipotéticos), a variável A foi 'pensada' na azul com círculos nos pontos de 'encontro' entre o eixo vertical e horizontal. Já a variável B na cor alaranjada com triângulos como forma geométrica. A variável C amarela e composta por quadrados, enquanto a variável D verde com losangos. Para nós, aqui nesse exemplo, todas as cores foram representadas na cor preta, "simulando", de forma muito simples e puramente ilustrativa, como seria a dificuldade em diferenciar determinadas cores. O Gráfico 1 ilustra esse possível cenário sem a redundância proposital, enquanto o Gráfico 2 apresenta com a redundância, qual deles você considera mais fácil de interpretar?

Gráfico 1 - Exemplo sem a redundância proposital



Fonte: Autores (2020)

Gráfico 2 - Exemplo com redundância proposital

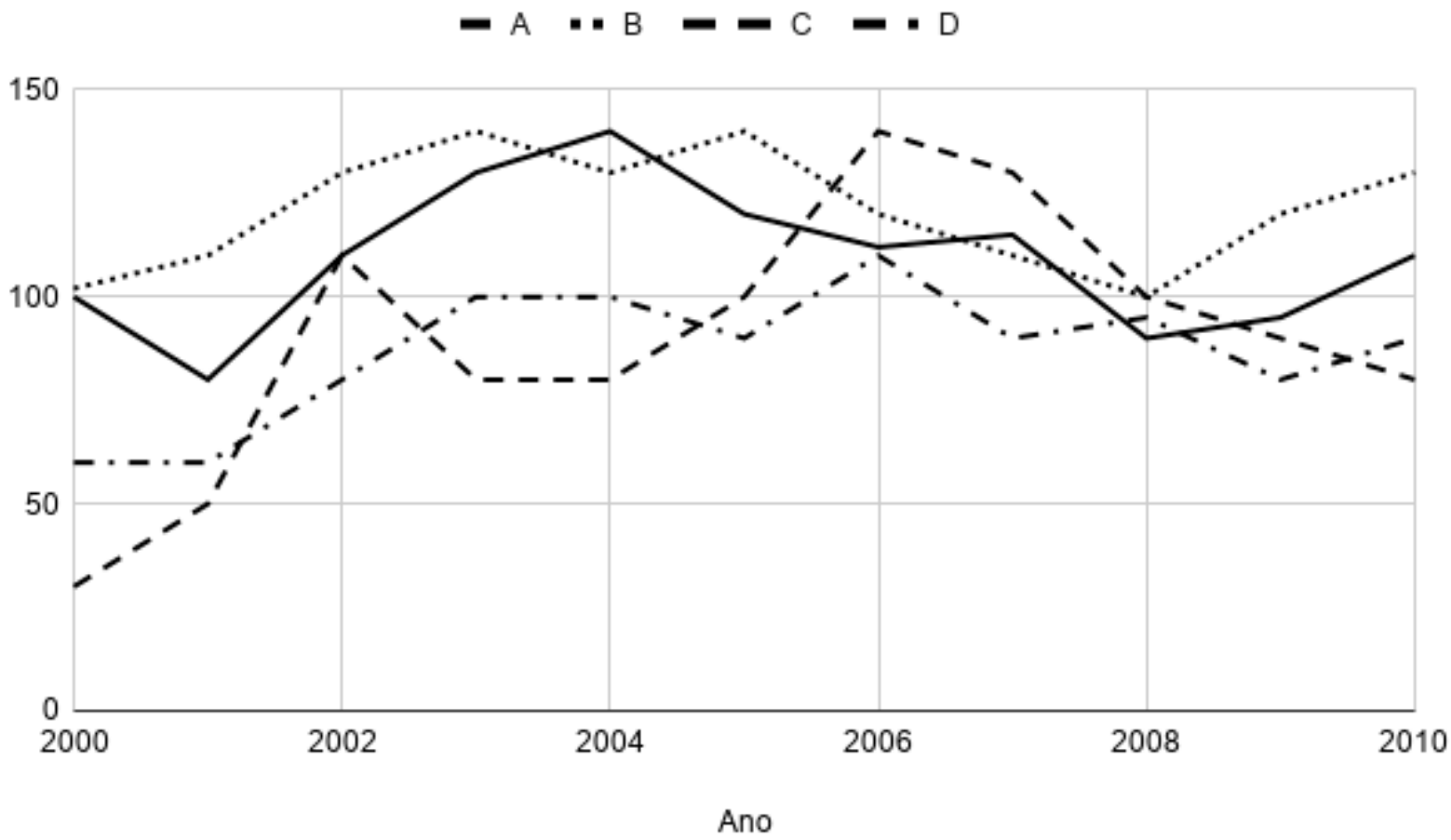


Fonte: Autores (2020)

Provavelmente a maioria das pessoas respondeu que o gráfico 2 é mais fácil de ser identificado (para não dizer que é o único possível). Mesmo que você não tenha uma deficiência visual, o segundo gráfico é mais fácil de ser interpretado. A ideia é justamente essa, tornar a informação o mais fácil possível para todos, mesmo para aqueles que não apresentam uma deficiência.

Outra possibilidade para os gráficos de linha, é o preenchimento das linhas diferente para cada variável, como linha cheia, tracejada ou pontilhada; conforme representado no Gráfico 3. Também poderia ser pensando em uma composição conjunta dos Gráficos 2 e 3. Assim como apresentado no trabalho de Melo, Galon e Fontanella (2014), é importante destacar que determinadas cores de giz na lousa dificultam sua identificação pelos alunos, de modo que o docente deve se atentar e procurar usar cores que facilitem a visualização por parte de todos.

Gráfico 3 - Segundo exemplo com redundância propositalFonte: Autores (2020)



Além disso, o uso de tabelas ou imagens com base em sua cor podem prejudicar a compreensão de uma pessoa daltônica. Se forem utilizadas duas tabelas em um slide ou em outro recurso visual, por exemplo, pode-se evitar o uso de expressões como “na tabela azul”. Neste caso, é possível numerar as tabelas ou indicar a sua posição, por exemplo “na tabela 1” ou “na tabela da esquerda”.

Dessa forma, é importante utilizar recursos provenientes do design universal ou inclusivo, com a intenção de aumentar a inclusão da informação e comunicação passada para o maior número de pessoas o possível (MURPHY, 2015).

Conclusão

A inclusão escolar somente acontecerá quando todos aprenderem juntos uma forma igualitária de tratamento, independentemente das dificuldades e diferenças que possam existir, e, para isso, faz-se necessário a adoção de estratégias para superar os entraves existentes. A superação das barreiras do ensino inclusivo também é considerada dentro dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* promovidos pela ONU: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”[7]. Desse modo, a participação da sociedade como um todo é fundamental para alcançar este objetivo, “não deixando ninguém para trás”.

[7] *https://nacoesunidas.org/pos2015/*

Referências

CAMARGO, Eder Pires de. **O ensino de física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de física para alunos cegos e com baixa visão.** 2005. 272 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: *http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252902*. Acesso em: 4 ago. 2020.

LEMOS E. R.; VENTURINI, J. L.; CERQUEIRA, J. B. et al. **Louis Braille: sua vida e seu sistema.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999. Disponível em: *http://anrbraille.blogspot.com/2009/06/louis-braille-sua-vida-e-seu-sistema.html*. Acesso em: 20 jun. 2019.

MACIEL, S.; SILVA, A. F. Mídia sonora como recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. In: VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P (Org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior.** Bauru: FC/Unesp, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. Resenha. Disponível em: *https://pt.slideshare.net/marcinhatinelli/resumo-incluso-escolar-pontos-e-contrapontos-mantoan*. Acesso em: 06 fev. 2020.

MELO, D. G.; GALON, J. E. V.; FONTANELLA, B. J. B. **Os "daltônicos" e suas dificuldades: condição negligenciada no Brasil?** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 24, n. 4, p. 1229-1253, 2014.

MURPHY, E. D. The Time Has Come for Redundant Coding in Print Publications. **Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications**, v. 23, n. 2, p. 28-29, 2015.

OLIVEIRA, Josélia De Jesus Araújo Braga De. MELO, José Carlos De. **Sistema Braille no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual: da Educação Infantil ao Ensino Superior.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, V. 13, pp. 63-73. outubro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: *https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-braille*. Acesso: 03 ago. de 2020.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? Revista Brasileira de Educação Especial.** [s.l.], v. 11, n. 2, p.273-294, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). *http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382005000200008*. Disponível em: *http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a8.pdf*. Acesso em: 15 mar. 2020.

Desafios e possibilidades da inclusão de surdos no ensino superior

Cibele de Oliveira Silva[1]
Fernando de Souza Santos[2]
Iára Leme Russo Cury[3]
Leticia Leite Batista[4]

Desafios e possibilidades são os temas centrais deste artigo que propõe uma reflexão a respeito da inclusão de estudantes surdos no ensino superior a partir das experiências vivenciadas na disciplina de História da Ciência e Tecnologia (HCT), no primeiro módulo do curso de ADS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Campus Bragança Paulista no primeiro semestre de 2020. A motivação para a escrita surgiu da práxis ao longo da disciplina, quando coletivamente foram sendo delineadas atividades e interações entre a turma de estudantes, o professor e a intérprete de Libras. A necessidade de buscar materiais mais acessíveis ao estudante surdo e a inclusão em todas as atividades proporcionaram momentos importantes de aprendizagem para todos, indistintamente, o que confirma a potencialidade da inclusão nos diferentes níveis de ensino. As leituras, debates e experiências que compartilhamos em tão breve espaço de tempo na disciplina, além de trazer novos olhares sobre o ensino de ciências, poderão incentivar outros leitores que estejam dispostos a transformar suas práxis de ensino e aprendizagem.

A língua, o desenvolvimento e a comunicação

A língua é uma das formas mais antigas de comunicação e varia conforme a localização, tempo e necessidade, no entanto, quando citamos a palavra "língua" automaticamente são lembrados os idiomas e a fala. Raramente somos levados a pensar na língua de sinais brasileira, conhecida como Libras e na importância da comunicação para o desenvolvimento das pessoas surdas que compreendem o mundo através da experiência visual. A Libras consiste em sinais que são feitos com as mãos e representam não apenas letras e palavras, mas sentimentos, sensações e ideias num complexo sistema de comunicação.

A sanção da lei nº 10.436 de 2002 reconheceu oficialmente a língua brasileira de sinais Libras como meio legal de comunicação e expressão, garantindo, assim, por parte do poder público, apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva

---

[1] Estudante do IFSP - Campus Bragança Paulista. E-mail: *cibele.s@aluno.ifsp.edu.br*
[2] BBus em First Line Management, estudante do IFSP – Campus Bragança Paulista. E-mail: *santos.fernando@aluno.ifsp.edu.br*
[3] Doutora em Geografia. Docente do IFSP - Campus Bragança Paulista. E-mail: *iara.cury@ifsp.edu.br*
[4] Especialista em Libras: Tradução e Interpretação. Tradutora Intérprete de Libras no IFSP - Campus Bragança Paulista. E-mail: *leticia.leite@ifsp.edu.br*

corrente das comunidades surdas do Brasil. Por essa Lei, o sistema educacional federal deve garantir a inclusão nos recursos de formação de Educação Especial de fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino de Libras como parâmetros integrantes curriculares. Dessa forma, a integração e inclusão poderiam ser amplamente promovidas.

Desde então, a lei assegura aos surdos a Libras como sua primeira língua, ou seja, os sistemas educacionais devem garantir o ensino em Libras, e o português escrito como segunda língua. Com os dispositivos legais implementados na última década, assegurando ambientes linguisticamente mais acessíveis com o uso da Libras, observa-se um crescente aumento de estudantes declarados surdos ou deficientes auditivos nos diferentes níveis da educação. Esse movimento também ocorre na educação superior, como mostram os dados do resumo técnico do censo da educação superior no ano de 2018 realizada pelo INEP, em que o total de matrículas na graduação de pessoas que declararam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, apresenta um total de 8.345 discentes entre deficientes auditivos, pessoas com surdez e surdo cegos.

Apesar da legislação, os estudantes surdos enfrentam um grande desafio para estudar e compreender o conteúdo nas disciplinas registradas majoritariamente em língua portuguesa. As dificuldades ao longo do percurso escolar acabam limitando o acesso dos estudantes ao ensino superior e poucos são os casos de ingresso com permanência e conclusão.

Com o estudante surdo na turma da disciplina de HCT surgiram questões importantes sobre as metodologias de ensino: como tratar conceitos científicos e suas aplicações tecnológicas ao longo da história, analisando suas relações com o desenvolvimento econômico-social? Como apresentar os aspectos relacionados aos direitos humanos? De que forma deveriam ser abordadas as questões filosóficas para tratamento de temas relacionados à evolução do pensamento científico? Como seriam resolvidas as questões da língua e comunicação? Entre outras.

Nesse contexto, foi sugerido ao grupo de estudantes*5* da turma que realizassem uma investigação sobre os cientistas surdos que fizeram história, tendo como base a leitura do artigo científico: *"Ensino de Ciências para estudantes surdos: possibilidades e desafios"* (2017). A temática atendeu o objetivo da disciplina, agregou sentido aos conteúdos propostos e permitiu a integração dos estudantes. A formação dos grupos de trabalho foi organizada de forma aleatória pelo docente responsável pela disciplina, e o trabalho desenvolvido integrou as atividades avaliativas da disciplina HCT, tendo como produto final um texto escrito, banner e apresentação oral dos integrantes na plataforma RNP (setembro 2020).

---

[5] Além dos autores do presente artigo, participaram do grupo os estudantes: Bianca Vital dos Santos Silva, Gustavo Pinto da Silva, Lucas José Aparecido dos Santos e Michel dos Santos.

Os cientistas surdos e o que fizeram pela ciência

Entre grandes nomes na história, há diversos cientistas que fizeram importantes descobertas e proporcionaram um grande avanço para a ciência, mas o que não é explicitado são os desafios que enfrentaram, como é o caso do físico e inventor Guillaume Amontons, um cientista surdo responsável por inventar o termômetro por pressão do ar em 1702, publicar dois papéis importantes na área de termometria (1702-03) e desenvolver uma maneira de mensurar mudança de temperatura em termos proporcionais à mudança de pressão de uma massa constante e volume de ar - método este que levou ao conceito de "zero absoluto" no século XIX.

Outro grande nome é do astrônomo holandês John Goodricke, um surdo que, ao estudar as estrelas, percebeu a variação no brilho de uma estrela, descobriu a estrela binária, recebeu a medalha Godfrey Copley por suas descobertas, tornou-se membro da Royal Society aos 21 anos - esta foi a maior honra que um astrônomo já recebeu - e faleceu em 20 de abril de 1786.

A astrônoma Annie Jump Cannon perdeu sua audição ainda jovem e, por isso, teve muita dificuldade de se sobressair no meio científico, mas dividindo as estrelas em uma classificação espectral baseada na força das linhas de Balmer, classificou mais estrelas que qualquer outro astrônomo em vida, 350 mil estrelas, descobriu 300 estrelas variáveis e cinco novas estrelas binárias.

Os cientistas acima e outros ao longo da história fizeram muito para o mundo como é hoje e, apesar de enfrentarem muitas adversidades, provaram sua importância, visto que dão esperança e representatividade para os atuais alunos surdos. Thomas Edison afirmou que "só porque alguma coisa não faz o que você planejou que ela fizesse não quer dizer que ela seja inútil", ou seja, ainda que haja até hoje uma desvalorização de cientistas que possuem algum tipo de deficiência, não são inúteis, pelo contrário, possuem muito para acrescentar, mas não como planejamos, mas de seu próprio modo, da sua própria visão de ciência e tecnologia.

Meios para promover a superação de estudantes surdos

> Deficiência é um conceito relacional, ou seja, não se refere a características, não é um sinônimo de impedimento. É a nossa sociedade, junto com seus instrumentos, que faz com que essas pessoas não possam exercer sua vida dignamente (Professora Carla Biancha Angelucci, em entrevista ao Jornal USP em 08/10/2020).

A questão referente à quantidade de cientistas surdos também está relacionada à inclusão desse grupo na sociedade, pois falta comunicação com outros estudantes e infraestrutura para receber esses alunos. Se, por exemplo, desde o início de seu aprendizado houvesse escolas com estrutura para receber estudantes com deficiência auditiva, estes não só seriam inseridos na sociedade, mas passariam a já fazer parte dela. Por isso, é preciso estimular o aprendizado bilíngue em todo o território nacional, sendo o português e a língua brasileira de sinais essenciais para a inclusão.

Como forma de estimular a inclusão, as instituições poderiam fazer uso do atendimento educacional especializado que, por sua vez, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, ou seja, possui instrumentos que possibilitam o monitoramento e avaliação da oferta de vagas na rede pública e centros de atendimento educacional especializado.

De acordo com Isabel Sanches e Antônio Teodoro em *"Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo"* (2007 p. 110), numa escola inclusiva só pode existir uma educação em que as diferenças do grupo não sejam mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

> A educação inclusiva pode ser definida como prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Capacitar e exigir a proficiência do corpo letivo desde os primeiros anos da escola regular, e ensinar a língua brasileira de sinais a todos os alunos promoveria a inclusão e cidadania praticada em todas as escolas. Por esse motivo, a educação inclusiva requer de todos um esforço no que diz respeito à aprendizagem, visto que visa a promover o bem estar social, emocional, e acadêmico suportando, assim, seu desenvolvimento global. Assim, a nova geração cresceria consciente e seria capaz de colaborar em estudos com profissionais que hoje têm dificuldade em se comunicar. Isso promoveria a real inclusão e permearia esse valor de forma profunda em nosso ambiente, valorizando o profissional surdo, ao proporcionar um meio favorável ao aumento de pesquisa e desenvolvimento desses cientistas.

No Brasil, a história da Educação Especial tem um marco no ano de 1994, quando é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Embora não tenhamos nos debruçado sobre os aspectos da legislação quanto ao atendimento das pessoas surdas, destacamos que promover o atendimento educacional especializado é função do Estado em diferentes níveis organizacionais. Identificar,

elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, são atribuições intrínsecas ao Estado para prover aos alunos surdos acesso ao conteúdo junto aos demais estudantes da classe.

Na educação superior, a educação inclusiva se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, participação e permanência do aluno. Estas ações envolvem o planejamento de recursos e serviços nos sistemas de informação, comunicação, materiais pedagógicos e didáticos a serem disponibilizados em processos seletivos e no desenvolvimento de atividades que envolvam o ensino, a pesquisas e a extensão.

> Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. [...] O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (MEC/SECADI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007, p. 9).

Sendo assim, além da dificuldade de comunicação com outros estudantes, os alunos surdos também enfrentam problemas gerados pela infraestrutura fornecida. Desse modo, cada avanço para a inclusão desses estudantes é um grande impacto na história, de maneira que o conceito de necessidades especiais passa a ser disseminado e, consequentemente, promove a estrutura que permite a garantia de acesso para todos os estudantes e de apoio para aqueles que necessitam, como é dito pelo MEC na citação acima.

Em 30 de setembro de 2020, durante a homenagem ao Mês dos Surdos, o presidente Jair Bolsonaro assinou o decreto de lançamento da Política Nacional de Educação Especial que visa a maior flexibilidade ao sistema de ensino e visa a ampliar o atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de estudantes com deficiência. (DECRETO Nº 10.502, de 30 de setembro, 2020).

No entanto, o Decreto recebeu uma nota de repúdio por parte da ABRASCO (A comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva) que foi apoiada por diversas outras organizações como o Núcleo de Informação, Políticas Públicas e Inclusão Social (NIPPIS). Na nota consta que, segundo a ABRASCO, o decreto, ao propor “ambientes especiais”, acaba possibilitando a segregação de indivíduos com deficiência,

além de violar um direito humano da pessoa com deficiência, ao legitimar formatos educacionais que contrapõem práticas inclusivas.

A ABRASCO acrescenta também que, para defender a dignidade e a equidade, é necessário o reconhecimento da deficiência como parte da experiência humana e, assim, promover o acesso às políticas de igualdade que, por sua vez, tem, na educação inclusiva, o pressuposto da desconstrução de práticas de segregação. Essa educação requer investimentos, entre eles a contratação permanente de apoio e a garantia de recursos pedagógicos que sejam capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada aluno.

A publicação do Decreto nº 10.502 e as manifestações de repúdio que a ele seguiram-se, indicam que a despeito das disputas políticas, a questão da inclusão ainda exige amplos debates na sociedade para que as práticas educativas alcancem seus objetivos finais. A nota ainda ressalta que o governo, ao realizar o decreto de 30 de setembro de 2020, desconstrói avanços obtidos anteriormente num longo processo de conquistas coletivas.

> Em muitas oportunidades, governos deixam de implementar políticas de Estado que se fazem sentir na vida das pessoas, mas o presente decreto ao invés de contribuir no aperfeiçoamento de um marco legal, por um lado desconstrói os avanços obtidos, e, por outro, induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos postulando o segregacionismo.” (ABRASCO, 2020).

O que nossa prática indicou é que um aluno surdo incluído na turma de ensino superior, com apoio do intérprete de Libras, representou não somente um desafio, mas uma potencialidade de aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo. As concepções de inclusão postas nos documentos oficiais servem para ampliar a compreensão dos processos históricos de luta e construção das políticas públicas no atendimento das pessoas com deficiências. Porém, neste registro gostaríamos de compartilhar algumas práticas como forma de reforçar a importância na inclusão e do trabalho coletivo.

Ciências para todos e inclusão: uma reflexão na disciplina de HCT

> Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, consequentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno. (ABRASCO, 2020).

Na turma do primeiro semestre de 2020 do curso de ADS (Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFSP Campus Bragança Paulista), o ingresso de um aluno surdo proporcionou

aos estudantes da turma, docentes e técnicos da educação um processo de inclusão e desafios que dele derivam. A Instituição (através do setor socio-pedagógico e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais - NAPNE) organizou reuniões de preparação em que docentes passaram a ter contato com a realidade do estudante. Os desafios para a inclusão de estudantes surdos fomentaram no ambiente escolar a necessidade de ampliar os diálogos das diversas disciplinas para otimizar os processos de ensino que contribuíssem significativamente na aprendizagem do estudante.

O campus Bragança Paulista dispõe em seu quadro de servidores de profissional intérprete de LIBRAS, realidade que é muito rara nas instituições escolares públicas e privadas no Brasil. Esse profissional foi fundamental em todo o processo de planejamento, execução e avaliação das atividades mediando as ações pedagógicas entre os estudantes e os professores das disciplinas. A organização de materiais mais acessíveis ao estudante surdo, com a mediação da intérprete de Libras, resultou em materiais mais adequados a todos os estudantes da sala.

No caso da disciplina de HCT, os questionamentos sobre as melhores estratégias de ensino embora tenham sido potencializados pela necessidade da inclusão do estudante, não estavam restritos à sua condição. Ao longo da disciplina, demandas específicas de compreensão de leitura foram surgindo de estudantes ouvintes, demonstrando que a prática docente deve sempre ser adequada às necessidades de cada turma.

A proposta de investigação sobre os cientistas surdos causou impacto muito positivo na turma pois permitiu um olhar sobre as potencialidades da inclusão. A atividade consistiu na leitura de um artigo de onde os estudantes deveriam tirar subsídios para a elaboração do conceito de ciências. Para o aluno surdo, foi solicitado que a partir de uma tabela de cientistas surdos ele incluísse outras informações complementares sobre essas personalidades, construindo um quadro de referências. Também foi solicitado que apresentasse aos demais estudantes, com ajuda da intérprete de LIBRAS, o conceito de ciência que pode apreender ao longo de seu percurso escolar.

O resultado final da pesquisa contribui para que todos os alunos ampliassem o repertório sobre o próprio conceito de ciência e a sua construção ao longo da vida. Ficou evidente, portanto, que o termo Ciência é muito amplo e não tem uma construção linear e estática. Os alunos puderam perceber que temos diversos resultados para comprovar a eficácia e a necessidade da ciência, e constatar que o termo possui uma área muito ampla e aberta para todos, independentemente de suas particularidades.

A compreensão de que a ciência é um conjunto de contribuições de diversos cientistas que dedicaram sua vida a seus respectivos campos de pesquisa - contribuições que possuem distinção quanto a seu autor, já que no âmbito científico todas as colaborações são bem vindas e que um ponto de vista diferente agrega valores - ampliou a percepção dos alunos sobre o conceito de ciência. Ao mesmo tempo, a investigação sobre as contribuições dos surdos para a ciência provaram que não há limites para o desenvolvimento das capacidades humanas, desde que suas potencialidades sejam estimuladas.

A inclusão de alunos Surdos, apesar de desafiadora, demonstra muitos ganhos positivos para todos os envolvidos no processo, pois sensibiliza e provoca um novo ponto de vista,

estimulando a repensar as estruturas sociais, já que para muitos pode ser a primeira vez que conviveram com uma pessoa Surda que se comunica em Libras. Reavaliar as formas de ensino e aprendizagem para que se adaptem às necessidades do aluno, ao invés do aluno se adaptar a estrutura educacional, despertou o sentimento de pertencimento em todos os alunos e a convivência com as diferenças. A perspectiva inclusiva no ensino superior propõe uma formação profissional e cidadã que enxerga e pensa na diversidade existente na sociedade.

A experiência mostra que a inclusão de um discente surdo no ensino superior é um movimento que envolve toda a comunidade acadêmica, desde os técnicos administrativos, gestores, funcionários terceirizados, corpo docente e até discente, ressignificando um histórico antes de exclusão pela inacessibilidade desses alunos, no ensino superior, para um novo contexto, que tem buscado acolher, e fazer o aluno se apropriar do novo espaço. Isso mostra que a educação superior inclusiva é possível. Apesar das discussões estarem mais voltadas à educação básica (especificamente na educação infantil), há a necessidade de articular essas ações também no ensino superior como um espaço formativo para todos, igualmente, terem acesso à construção do conhecimento.

Além do ingresso, para que a permanência dos alunos surdos seja exitosa, é necessário levar em consideração o histórico de vida, ouvir quais as suas demandas específicas e como atendê-las. Essa abertura, enfrentando barreiras, ajuda a quebrar paradigmas, contribuindo para a excelência acadêmica. Os alunos, muitas vezes, já têm um histórico de estratégias em que se beneficiam e contribuem para a sua organização de estudos, ou que tornam o entendimento dos conteúdos de forma mais clara.

Por isso, a mediação entre todos os envolvidos - aluno, família, profissionais de apoio, tradutores intérpretes, professores, e uma articulação multidisciplinar - contribui para a permanência na instituição de forma efetiva, não preconceituosa e que explora também a utilização de tecnologias assistivas. Destaque-se que essas interações devam ser reforçadas até mesmo no contexto da educação remota. Devido ao período de pandemia do Covid-19 no ano de 2020, por exemplo, muitas mudanças foram implantadas no ensino, exigindo criatividade nas estratégias aplicadas antes, durante e depois das aulas, para que a inclusão se efetive também no ensino remoto ofertado em plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem.

Além disso, as interações diretamente entre o professor e aluno, seja experimentando a sinalização em Libras ou perguntando algum sinal, demonstram reconhecimento e valorização da forma como o aluno se comunica, e o faz sentir-se pertencente ao ambiente acadêmico, quando, por exemplo, dirigem-se a ele na fala, em vez do intérprete, já que o sujeito do processo é o aluno.

Ademais, incentivar o desenvolvimento da atividade de pesquisa em grupo na disciplina de HCT entre os alunos abriu uma nova perspectiva na vida acadêmica e profissional dos demais integrantes do grupo que se dispuseram a pesquisar e a conhecer mais sobre o processo de inclusão. Destaca-se aqui um aluno que foi incluído e que em seus relatos, traduzidos de Libras para português, com auxílio da tradutora intérprete, compartilhou com a turma de estudantes o quanto o processo de investigação, durante a atividade,

proporcionou-lhe saberes que anteriormente não haviam sido abordados em sua experiência escolar. Dessa experiência, destaca-se também que essa interação inclusiva beneficia não somente ao aluno que está sendo incluído, mas também os demais colegas da turma que estão em formação profissional, que serão os profissionais atuando na sociedade com uma perspectiva diferente.

Assim, a vivência proporcionada ao grupo, através do desenvolvimento na disciplina, demonstrou que com o oferecimento dos recursos acessíveis adequados ao aluno, para que ele seja incluído e possa compreender os assuntos abordados e discutidos, é possível garantir equidade na formação acadêmica. Isso não significa que seja uma trajetória simples e linear, muito pelo contrário, pois requer movimentos para saída da zona de conforto e muita persistência de todos os envolvidos. Outro aspecto importante é que a despeito da bagagem anterior, o ensino superior possui terminologias e conceitos próprios que desafiam todos os ingressantes a cada ano, mas na perspectiva da inclusão, esses desafios devem ser remodelados para que possam ser vencidos por todos, encorajando os surdos a ampliarem seu repertório conceitual.

Algumas considerações

Nesse artigo, enfocamos a reflexão sobre a nossa prática inclusiva na disciplina HCT, e tendo em vista os pontos que abordamos, compreendemos que a questão da inclusão dos alunos surdos no ensino superior deve ser sempre trazida à discussão.

Mesmo com a legislação que incentiva e assegura o ingresso de todos, e as políticas públicas, deparamo-nos com barreiras quando queremos incentivar um ambiente mais acessível e inclusivo. Porém a que mais precisamos trabalhar é a conscientização de todos envolvidos no processo educacional inclusivo, para que efetivamente os direitos dos alunos surdos sejam garantidos nas práticas educacionais.

Com o ingresso de um aluno Surdo no curso de graduação, fomos movidos a repensar as metodologias de trabalhos em grupo e as práticas de ensino. A experiência vivenciada e as dificuldades enfrentadas enriqueceram a formação dos discentes e docentes, proporcionando um olhar mais crítico sobre as questões sociais e educacionais de inclusão.

Mesmo distante de uma inclusão plena, reconhecendo os limites do trabalho pedagógico, na disciplina de HCT, além das reflexões sobre a Ciência, ficou evidenciada a relevância da democratização do conhecimento científico para combater a exclusão. Os registros do passado nos revelaram os erros cometidos pela exclusão dos que um dia foram considerados incapazes, e, certamente, apontam-nos à direção para combatê-los, em todos os níveis de ensino.

Referências

ABRASCO, Associação Brasileira de Saúde Coletiva. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** Outubro de 2020. Disponível em: *https://www.abrasco.org.br/site*. Acessado em: 12 out. 2020.

ANTENOR, Neto et.al. Educação inclusiva: escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

ANGELUCCI, Biancha Carla. Decreto sobre educação especial constitui um enorme retrocesso. **Jornal USP.** Disponível em: *https://jornal.usp.br/atualidades/decreto-sobre-educacao-especial-constitui-um-enorme-retrocesso-diz-especialista*. Acessado em: 15 out. 2020

AUGUSTYN, Adam et.al. **Guillaume Amontons.** Disponível em: *https://www.britannica.com/biography/Guillaume-Amontons*. Acessado em: 12 out. de 2020.

BISOL, Cláudia et.al. ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: *https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf*. Acessado em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm*. Acessado em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, D.O.U de 01/10/2020, p. nº 6.

BRASIL. **Lei 10.436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm*.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2018.** Disponível em *http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1*. Acessado em: 15 out. 2020.

DUTRA, Claudia et.al. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf*. Acessado em: 15 out. 2020.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GLAT, Rosana et.al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2019, v. 35, n. 12 [citado 2020-10-02], e00233718.

LANG, H. Science for Deaf Students: Looking Into the Next Millennium. In: STEFANICH, G. P.; EGELSTON-DODDY, J. (Ed.). **A Futures Agenda: Proceedings of a Working Conference on Science for Persons with Disabilities.** Kansas City, Missouri, 1993.

Lang, HG; Meath-Lang, B. (1995). John Goodricke. **Em um dicionário biográfico: pessoas surdas nas artes e nas ciências** (pp. 150-155). Westport, CT: Greenwood Press.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação.** v. 20 n. 2, Braga, 2007.

SANTANA, Ronaldo; SOFIATO, Cássia. Ensino de Ciências para estudantes surdos: possibilidades e desafios. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.4, p. 37-54, 2017. Disponível em: *https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/998/0*. Acessado em: 20 set. 2020.

SCHAFER, Elizabeth. **Annie Jump Cannon.** Disponível em: *https://www.encyclopedia.com/people/science-and-technology/astronomy-biographies/annie-jump-cannon*. Acessado em: 12 out. 2020.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência e tecnologia: Transformando a relação do ser humano com o mundo. **Revista Gestão Industrial.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Ponta Grossa - Paraná - Brasil ISSN 1808-0448 / v. 02, n. 02: p. 68-86, 2006.

WALKER, Helen; PRIMAS Francesca; PATKOS, Eniko. **Annie Cannon.** Disponível em: *https://www.sheisanastronomer.org/index.php/history/annie-cannon*. Acessado em: 12 out. 2020.

A mudança de olhar de uma futura professora em relação ao aluno surdo a partir de um curso de Libras e de experiências práticas

Nivalda Carla de Souza[1]
Camila de Souza Costa[2]

Introdução

No campo educacional brasileiro, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) teve um marco importante em 2002, a partir da Lei nº 10.436 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS. Apresenta-se no artigo 4º que: os sistemas educacionais devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonologia e de Magistério o ensino da Língua Brasileira de Sinais como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, a Língua de Sinais (LS) estava reconhecida oficialmente, porém pouco mudou na área da educação após a promulgação desta lei.

Foi somente a partir do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que os olhares foram voltados para os pilares da educação, com a qual a formação de professores e as instituições escolares realmente se preocuparam: a educação do surdo.

Neste Decreto, capítulo II, Da Inclusão da LIBRAS como Disciplina Curricular, artigo 3º, temos que a Língua Brasileira de Sinais deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Com isso, o educador terá maior conhecimento sobre a LIBRAS e suporte para desenvolver o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Mesmo após várias conquistas da comunidade surda referente à inclusão da língua de sinais no ambiente educacional, o processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, ocorre de forma insatisfatória. Alunos surdos são matriculados em escola regular sem ao menos compreender a sua primeira língua, LIBRAS. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 33), "[...] a escrita do português é significativa a partir da língua de sinais.", logo, para um desenvolvimento satisfatório do aluno no ensino regular, o caminho mais adequado é que a criança surda seja alfabetizada em língua de sinais e, em seguida, seja incluída às classes comuns e aprenda uma segunda língua, a língua portuguesa.

Corroborando essa ideia, Basso; Strobel; Masutti (2009) destacam que:

> [...] o ensino da LS é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a LS no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa

[1] Licencianda em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: *nivalda.carla@aluno.ifsp.edu.br*
[2] Mestre em Matemática. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: *camila.souza@ifsp.edu.br*

> do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência linguística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 4)

Se a trajetória escolar do aluno surdo segue essa sequência de ações, a sua inserção na turma regular de alunos ouvintes se torna mais eficiente, pois a criança terá uma referência para associar os novos conteúdos. Desse modo, sua adaptação na turma regular será um processo mais seguro, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e, de certo modo, auxiliando o professor a ensinar os conhecimentos de sua disciplina.

Entretanto, a insegurança dos professores para ministrar sua aula em turmas com alunos especiais, alunos surdos, revela-se em momentos nos quais esses profissionais, muitas vezes, sem o propósito de fazê-lo, acabam isolando o aluno surdo que se encontra em turmas de ouvintes (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009). Mas esse comportamento do professor normalmente é acarretado por falta de instrução adequada ou informação sobre Educação Inclusiva.

A maioria dos professores, em sua formação inicial, não teve a oportunidade de conhecer e aprender tanto a LS quanto a metodologias que pudessem auxiliar em sua prática junto a alunos com necessidade especiais. É preciso que muitas ações de inclusão possam ser implementadas, para que o aluno surdo possa realmente fazer parte de uma turma regular como mais um aluno dessa turma, mas não como alguém que causará insegurança ao professor e à turma. Temos que as atuais mudanças na legislação, inserindo o ensino de LIBRAS como obrigatório nos cursos de Licenciatura, apontam para novas possibilidades de ações dos docentes em sala de aula, bem como auxiliam a desmistificar o processo de ensino e aprendizagem junto a esses alunos.

Nesse contexto, apresentamos, a seguir, a análise das vivências de uma das autoras como aluna de Licenciatura em Matemática, as experiências e aprendizagens com o ensino de LS, com as disciplinas de inclusão da graduação e como estagiária em turma com aluno com deficiência.

Um relato de experiência quanto à inclusão de surdos

A análise qualitativa que segue é referente às minhas experiências relacionadas à inclusão escolar, vivenciadas no decorrer do curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Bragança Paulista, principalmente, nas disciplinas Língua Brasileira de Sinais e Prática de Ensino: Reflexão da Prática no Ensino. Buscarei descrever e discutir, não necessariamente em ordem cronológica, as experiências que se mostraram marcantes para a minha formação docente.

Ainda nas primeiras aulas de LIBRAS, minha concepção sobre o tema e minha opinião sobre o ensino do aluno surdo era que, com a formação que eu recebi até o momento,

seria melhor que um aluno especial, em particular, um aluno surdo, se matriculasse em uma turma de alunos especiais em vez de uma turma regular que eu lecionasse. Eu acreditava que uma turma especial seria o lugar adequado para esse aluno, pois teria uma infraestrutura e pedagogia adequadas para sua necessidade educacional, possibilitando que ele aprendesse o conteúdo desejado.

Como exemplo, imaginem na hora do intervalo que normalmente temos sirenes que tocam informando o início ou término do recreio; já em uma escola especial, encontramos sinalizadores luminosos, pois assim um aluno surdo tem como identificar a hora exata do início e término do intervalo, o que não seria tão claro para esse aluno em uma escola comum.

Eu acreditava que se o aluno especial fosse matriculado em uma turma só de surdos, o processo de ensino-aprendizagem seria específico para este público e, portanto, mais eficaz.

Através dos debates realizados pela professora de língua de sinais e dos seminários realizados por estudantes da turma de LIBRAS, minha opinião se destacou e causou polêmica: alguns colegas da turma ficaram surpresos, ou melhor, horrorizados, com minha opinião e tentaram expor vários argumentos defendendo a importância da inclusão do aluno surdo em uma escola normal e em uma turma regular, principalmente, pelo fato da socialização, além de ser um direito do aluno, assegurado por lei:

> Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, Constituição 1988)

Além disso, segundo a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, constitui crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para quem: recusar, cancelar ou procrastinar, sem justa causa, a matrícula de aluno em estabelecimento de ensino por motivos provenientes da deficiência que porta.

Após a abertura da minha opinião, fiquei surpresa com a reação dos meus colegas e senti certo constrangimento. Por outro lado, acredito que outros estudantes pensavam como eu, mas não tinham coragem de contrariar os fortes argumentos levantados.

Acompanhei alguns alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo através da disciplina Prática de Ensino: Reflexão da Prática no Ensino, que é articulada com o estágio supervisionado. Minha experiência prática na escola revelou que não era somente eu que acreditava na necessidade de uma escola especial para alunos especiais, independente de sua necessidade: muitos professores da escola, de várias áreas, também compartilham desse pensamento e, normalmente, nunca tiveram experiência com aluno deficiente, principalmente deficiência visual, ou um curso de especialização para trabalhar com ele, portanto, sentiam-se incapazes de auxiliar tal aluno a compreender os conteúdos de sua disciplina.

Esta é uma triste realidade, detectada e exemplificada por Sá:

> As escolas de ensino regular recusam a matrícula e estimulam as famílias a procurarem uma escola especial. Quando isso não ocorre, os professores reagem porque não se sentem preparados ou em condições de dar assistência individualizada, principalmente nas séries iniciais. Reclamam das turmas grandes, heterogêneas e, não raro, com "alunos difíceis". Além disso, não conhecem o sistema braille, não têm tempo para adaptar conteúdos ou material. Ouvimos com frequência:
> *"Aqui não é lugar para ele. Não é melhor procurar uma escola de cegos? Lá ele (ou ela) vai poder estudar com seus iguais e tudo ficará mais fácil".* (SÁ, S/D)

Percebi que, assim como eu tinha este medo de trabalhar com alunos que possuíssem alguma deficiência, já que estou quase formada e prestes a assumir uma classe, muitos professores também tem medo e receio de não serem capazes de ensinar o aluno especial e, de certo modo, também prejudicar a aprendizagem dos demais.

No decorrer da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, após estudar a cultura surda, entender como é realizado o processo de ensino-aprendizagem, os métodos adequados e o aparato legal, meu olhar em relação ao aluno surdo e sua inclusão no ambiente escolar foi se transformando. Dentre as atividades propostas nesta disciplina, está a apresentação de uma aula para alunos surdos. A dificuldade que encontrei ao planejar a aula e tentar transmitir um conteúdo, que neste caso foi números racionais, foi enorme.

Após muita pesquisa e verificar que a LIBRAS é uma língua espacial-visual, preparei a minha atividade toda através de imagens e trabalhei com um bingo de frações. Eu "cantava" a fração e os alunos marcavam a figura que a representava na cartela. Eu estava certa que trabalhando com uma turma bilíngue (alunos ouvintes e não ouvintes) todos iriam compreender a atividade somente com a visualização das imagens.

Involuntariamente percebi o quanto a língua de sinais estava se inserindo na minha percepção sobre o que é ensinar. Quando estava em certo estabelecimento comercial observando as imagens de uma televisão sem áudio, notei que não estava compreendendo quase nada. Então me perguntei: como que meus alunos surdos iriam entender uma atividade somente com imagens? Tais questionamentos me levaram a investigar mais sobre a surdez, bem como a buscar ações didáticas que pudessem auxiliar a prática docente. Assim, da mesma forma que Quadros e Schmied (2006, p. 26) compreendi que

> a língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda.

Constatei que somente imagens não são suficientes para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança surda, mas podem, sim, auxiliar o professor a ensinar. Então, reformulei minha aula, fazendo uma introdução explicando a atividade em Língua Brasileira de Sinais. Notei que, com isso, o envolvimento dos alunos e a compreensão do conteúdo e da atividade foram mais satisfatórios. No decorrer do bingo, eu fazia o sinal da fração e depois falava em voz alta. Foi interessante verificar que os alunos ouvintes sempre tentavam identificar a fração pelo sinal e alguns nem esperavam eu falar verbalmente e já realizavam as atividades, a partir dos sinais. A aula foi muito ativa, acarretando a interação dos alunos surdos e ouvintes, e criando um ambiente escolar agradável e de inclusão, pois já não havia separação entre um aluno e outro. Assim, com essa experiência, pude perceber a essência da socialização dos alunos que a professora defendeu no início da disciplina de língua de sinais.

Outro ponto marcante para a minha formação docente, mas não vivenciado no decorrer das disciplinas que cursei até hoje na graduação, é a nossa nova realidade escolar com o ensino remoto devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19). Como será que o aluno especial, principalmente o aluno surdo, está se adaptando à rotina de aulas síncronas (professor e aluno em aula simultaneamente, ou seja, ao vivo) e às aulas assíncronas (professor deixa atividade disponível para o aluno)? Os professores estão produzindo materiais diferenciados? Tanta novidade na vida escolar, como a necessidade de aprender novas tecnologias de ensino, e professores com máscaras para lecionar em aulas presenciais (ressaltando que as máscaras de pano impedem que os alunos surdos façam expressão labial). Várias dúvidas e questionamentos que serão supridos somente com o decorrer do tempo.

Após esses questionamentos sobre o aluno surdo e a pandemia, busquei informações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista e até o presente momento a escola possui dois alunos surdos. Para eles, são elaborados Planos Educacionais Individualizados, considerando as necessidades específicas desses estudantes visando sua inclusão.

Assim, como futura professora, jamais voltarei a ter a opinião como no início da disciplina de LIBRAS. Se algum dia eu tiver um aluno surdo em classe, uma das primeiras atitudes que terei é conversar com o aluno e sua família, para saber sua trajetória escolar e história de vida. Para assim começar o meu trabalho de ensino-aprendizagem, juntamente com um intérprete para me ajudar na mediação deste processo tão fundamental na vida de um aluno. Depois de toda esta experiência acadêmica, aprendi nesta caminhada, assim como GIL (2000, p. 19) que

> as pessoas com deficiência são como você: têm os mesmos direitos, sentimentos, sonhos e vontades. Ter uma deficiência não torna a pessoa melhor ou pior. O portador de deficiência não é um anjo, nem um modelo de virtudes: é uma pessoa.

Considerações finais

Toda minha trajetória acadêmica sobre a qual tive a oportunidade de refletir o aluno surdo, revelou-me a importância de um curso de LIBRAS na vida de um educador ou futuro educador, pois em um primeiro contato, o professor sem o conhecimento da língua de sinais pode discriminar um aluno surdo, preferindo que vá estudar em uma escola especial ou em outra turma. Já o docente que obteve algum contato com a LIBRAS, seja por meio da família, por cursos de extensão ou por meio de disciplinas da graduação, terá outro olhar em relação ao aluno surdo, ou a qualquer outro aluno deficiente, de modo que esse profissional poderá buscar modos de agir numa turma de inclusão. Com isso, a sua sala de aula estará sempre aberta para receber todos os alunos.

A profissão de professor é repleta de desafios. Mas no final, o verdadeiro educador sente prazer ao ver o sucesso do seu aluno. Após esse percurso acadêmico da aluna, a visão das autoras referente à inclusão de surdos é a de que o medo que aflige os professores que não conhecem a LS se transforma em desafio quando eles têm a oportunidade de compreender o universo do surdo, suas necessidades e a importância de suas ações para uma inclusão (real) desse aluno, no ambiente escolar e na sociedade.

Referências

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologias de Ensino de Libras – L1.** Florianópolis, 2009. Disponível em: *http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf*. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm*. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm*. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: *https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.html*. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: *https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm*. Acesso em: 28 jul. 2020.

GIL, Marta. **Deficiência Visual.** Brasília, MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. Cadernos da TV Escola. Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf*. Acesso em: 29 jun. 2020.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MOURA, Cecilia de Moura; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas.** São Paulo: Santos, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. p.19-44. Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf*. Acesso em: 2 jul. 2020.

SÁ, Elizabet Dias de. **Abrindo os Olhos dos Educadores, para Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência Visual.** Disponível em: *http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/educador.htm*. Acesso em: 05 ago. 2020.

Ressignificando a formação do professor no ensino superior

Jane Shirley Escodro Ferretti[1]
Sueli de Sá Giovani[2]

Introdução

Com a globalização, organismos internacionais vêm moldando conceitos e formas de ver o mundo, com rapidez e totalidade sem precedentes. Padrões existentes serão rompidos e novos padrões terão de ser improvisados de conformidade com os fatos. Neste período em que vivemos, evidencia-se a percepção de que grandes problemas, podem se tornar comuns a todos, alcançando dimensões universais, como é o caso da atual Pandemia pelo Covid-19. Essa natureza global do problema e as soluções requeridas podem levar ao abandono de discussões locais, estimulando visões mundiais, ou seja, além do espaço restrito e da intemporalidade.

De acordo com Morin (2001, p. 14),

> O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Os cenários educacionais na contemporaneidade têm suscitado a avaliação de renomados analistas e a intervenção de inúmeras Organizações Intergovernamentais, por intermédio de diferentes articulações político-sociais, a se pronunciarem e intervirem sobre o assunto. O olhar da grande mídia para a temática educacional já realçava os motivos dos fracassos e baixos desempenhos de estudantes brasileiros, quando comparados a alunos de outros países.

Para a Educação, neste cenário, em período da Pandemia Covid – 19, surge uma nova lógica à procura de novas respostas para um equilíbrio entre o Ensinar e o Aprender, promovendo o protagonismo do aluno e envolvendo sobremaneira o conhecimento, a prática, o engajamento do professor e a própria formação do professor.

O atual contexto validado em pesquisas científicas e tecnológicas avançadas nos aponta para uma necessária alteração dos paradigmas atuais e processos educacionais institucionais. Os aspectos presenciais, físicos em aulas, francamente discursivas, restritos

---

[1] Doutora em Educação. E-mail: *janeferretti@terra.com.br*
[2] Mestre em Administração. E-mail: *suelisagiovani@gmail.com*

ao uso da lousa, ou apostilas, necessitam serem reavaliados, uma vez que atualmente a informação pode ser obtida a qualquer tempo, desde que o indivíduo esteja conectado à internet, através da utilização de qualquer dispositivo móvel. Nesta perspectiva, os encontros tradicionais entre professores e alunos, visando interações face-a-face, poderão ser transformados em circunstâncias de interação remota ou hibrida, fazendo uso de metodologias e intervenções digitais e analógicas, sintetizadoras para a gestão de conhecimentos. Nesse contexto, as instituições de ensino terão a oportunidade de reinventar a aprendizagem, de forma a atender às demandas desse *novo real.*

Sobre as proposituras

A proposta deste estudo consiste em se pensar na formação integral do discente na Educação Superior, por meio do apoio de um referencial teórico, que auxilie na reflexão sobre as exigências e dificuldades para a Formação do Professor na Educação Superior e sobre a importância dessa formação. O objetivo deste artigo portanto está em buscar identificar alguns dos desafios na formação do docente da Educação Superior, considerando o cenário atual. Busca-se compreender a formação docente e o novo modelo de educação proclamada para o século 21, refletir na formação e no desenvolvimento de profissionais que exerçam suas atividades em qualquer área da educação, em especial na Educação Básica, comunicando-se com seus pares, com superiores, alunos, pais e toda a comunidade escolar, fazendo uso continuado das diversas tecnologias.

Assim, propõe-se o entendimento de que não existe apenas a melhor forma de ensinar, mas, apenas diferentes formas, de maneira que as Instituições do Ensino Superior devem se preocupar na formação de professores comprometidos com a Educação, com a Ética e com a Justiça Social, que além dos conhecimentos específicos, dominem as habilidades e competências características da docência, assumam as tecnologias e contribuam para formar cidadãos autônomos. Isto é, professores que priorizem os aspectos socioemocionais e estejam prontos para aprender e se renovar sempre.

Neste sentido, faz-se necessário compreender a importância da formação docente como forma de contribuição tanto para os professores, quanto para o aluno, num processo educacional de construção contínua, cabendo à Instituição de Ensino Superior, a formação do professor com engajamento profissional sólido, conhecimento do conteúdo e das metodologias do ensino, transformando a aprendizagem dos alunos em pensamento crítico, possibilitando-os a se tornarem aptos para tirar suas próprias conclusões.

A metodologia adotada toma como base as concepções de Pedro Demo (2000), o qual reconhece que nas ciências sociais os estudos podem ser bibliográficos, isto é: "... trata-se de estudo para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto. Tem como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto". (apud MARTINS, 2000, p. 28).

A partir das reflexões aqui propostas, objetiva-se compartilhar conhecimentos, para buscar possíveis soluções mais eficientes para os problemas referentes à dimensão da

Educação no Brasil, no período Pós-Pandemia. No entanto, a Educação não poderá se distanciar de soluções satisfatórias em um mundo de exigências globais.

Formação do professor para a transformação

Até recentemente, a atualidade educacional brasileira esperava que o desafio da formação do professor fosse desempenhado prioritariamente pelas Instituições de Ensino Superior, em especial, aquelas consideradas aptas para lidar com os novos desafios da docência e da gestão educacional.

No entanto, no atual momento de crise, enfrentando a Pandemia Covid 19, observou-se que os professores da Educação Básica e do Ensino Superior foram chamados para reagir positivamente frente aos obstáculos causados pela suspensão de aulas presenciais, a serem protagonistas do novo formato de educação à distância, de forma remota ou vídeos (on-line) por meio de plataformas e oferta das novas tecnologias, valendo-se de diversas formas de ensinar para manter seus alunos, incluindo-se a entrega de material impresso àqueles com dificuldades de acesso à internet, visando promover-lhes um ambiente inclusivo e equitativo, em quase toda a base territorial do nosso país. Pode-se dizer que os professores objetivaram em especial dar atenção a cada aluno, esforçando-se para que o distanciamento físico não acarretasse o distanciamento social.

Assim, com a impossibilidade de se frequentar as escolas, somada à tendência educacional própria do século 21, veio a necessidade de se planejar e de se trabalhar o ensino híbrido. Isso não está acontecendo "por magia", porque está sendo preciso "quebrar" a grande estrutura do sistema educacional atual, que ainda se curva à norma e ao manuseio dos livros pedagógicos, como base para o professor *"dar aula"*. Também é possível inferir que resultante da pandemia, está nascendo uma nova relação entre escola e família. E essa nova realidade, possivelmente permitirá que os alunos descubram formas de aprender com autonomia e apoiados nas ferramentas tecnológicas, aproximando-os da realidade em que vivem, mas que por sua vez, levanta uma série de indagações.

Considerando que a BNCC - Base Nacional Comum Curricular[3] norteia os princípios para a organização curricular, definindo as aprendizagens mínimas, indaga-se:

- Estariam os atuais professores preparados para a excelência na docência, pesquisa, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação e ainda, integração das atividades inerentes a essa nova forma de ensinar?

- Estariam os professores do Ensino Superior aptos para a abordagem dos tópicos a serem estudados? Estariam aptos a utilizarem estratégias de ensino que acolham todos os alunos em suas especificidades? Estariam aptos a oferecerem oportunidades incentivadoras para sua autonomia em suas ações, de forma a atuarem de maneira mais proativa, não apenas quanto à capacidade cognitiva, mas também em outros aspectos inerentes ao seu desenvolvimento?

---

[3] BNCC – Base Nacional Comum Curricular – MEC Ministério da Educação e Cultura *http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf*

- Estariam as Instituições de Ensino, de maneira geral, aptas a delinearem uma grade curricular sempre atualizada e sintonizada com os alunos, com o contexto socioeconômico, motivando-os para mantê-los engajados, contribuindo para garantir um melhor desempenho?

- Estariam os atuais professores aptos a optarem por uma avaliação diagnóstica e qualitativa e não excludente de alunos?

Ainda de acordo com Pierre Levy (2000), estariam alunos, professores e Instituições preparados para a utilização dos chamados OED- Objetos Educacionais Digitais? Para a utilização plena do espaço cibernético? Este, conforme Levy, "está se tornando um lugar essencial, um futuro próximo de comunicação humana e de pensamento humano?" e é "onde as pessoas não vão estar separadas entre si e ligadas todas em relação ao centro, mas onde serão multiplicadas as conexões transversais entre eles".

Visando a ampliar as reflexões, é importante lembrar os estudos de Tardif (2002, p. 11) que em sua abordagem sobre o assunto enfatiza que "o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações, com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.".

Neste contexto, importante se faz também recuperar as ideias de Luckesi (1995, p. 165) quando ensina que "o conhecimento é um processo pelo qual cada um de nós se apropria da realidade. Conhecer uma realidade é descobrir o que ela é. A expressão deste conhecimento, por conseguinte, deve guardar íntima relação de fidelidade a esta realidade conhecida."

Posto isso, entende-se que a atual realidade promoveu uma revolução dos meios de tecnologia e comunicações e, por conseguinte, se faz necessária uma metamorfose nas práticas escolares dos professores contemporâneos, aperfeiçoando as que antes começaram.

Integrar as dimensões na formação do professor

Refletir sobre uma adequada política pública nacional, que facilite a compreensão das transições e mudanças sociais hoje e o que afeta o planejamento da educação, é o grande desafio que se faz necessário! A defesa da condição humana, vida digna, viver-bem comum, justiça social, liberdade, é tarefa não só dos políticos, mas também, dos projetos de trabalho dos educadores.

> Para Santos (1994, p. 193), a universidade moderna, como parte do paradigma da modernidade, está vivendo múltiplas crises que constituem afloramentos da crise do paradigma que a sustenta. Por isso, não é de estranhar a imobilidade que acomete essa instituição, seu ensino, sua pesquisa, a formação de professores, no momento em que está instalada uma forte tensão entre as incertezas e a rapidez das mudanças vividas em escala mundial. (LEITE; CUNHA, 1995, in MASETTO, 1998, p. 49).

Isso implica pensar, em primeiro lugar, a formação acadêmica do professor, enquanto corpo discente e docente. Inúmeros estudos, dentre eles o de Dias Sobrinho (2005) apontam a perspectiva mercadológica como sobrevivência das Instituições de Ensino Superior, principalmente as particulares, deixando em segundo plano a qualidade acadêmica, o posicionamento e a preocupação com a formação do cidadão local, que pretenda competir com igualdade na mesma dimensão dos demais parceiros do mundo global.

Essas reflexões conduzem a pensar as Tecnologias e a Educação como ferramenta que se encontra à disposição:

> Poucas áreas, fora a educação, não foram modificadas pela (TIC) Tecnologia de Informação e Comunicação. Tomando a medicina como exemplo, um cirurgião vitoriano ficaria perdido em uma sala de cirurgia moderna, mas uma sala de aula atual deixaria um professor daquela época se sentindo em casa. Enquanto a tecnologia tem sido usada para transformar outros serviços públicos, no ensino ela é, normalmente, apenas um complemento para antigas estruturas e práticas educacionais. (LLOYD, 2010, p. 34).

Neste contexto, o mercado adquire um âmbito transnacional corroborado pela inclusão da educação nas regras do GATs (General Agreement on Trade and Services) abarcadas pela OMC – Organização Mundial do Comércio. Dias (2002, p. 1) destaca que no campo do Ensino Superior:

> A grande tendência nos últimos anos é a comercialização, favorecida pelo desenvolvimento de novas tecnologias e estimulada pela OMC... Controlar a educação pode representar, em tempos de internet e de novas tecnologias, lucros fabulosos. Significa também – e isto é o essencial - o controle sobre as mentes e representa uma pá de cal final no pouco que resta, nestes tempos de globalização, de soberania aos estados nacionais.

Diante da atual realidade é muito importante pensar em Instituições de Ensino Superior que objetivem formar cidadãos globais através de sua prática educativa. É preciso que as Instituições ampliem suas dimensões, promovam um ambiente inclusivo e equitativo e desenvolvam capacidades interculturais de comunicação e de compreensão. Não é suficiente propor apenas currículos interdisciplinares, mas também, intersetoriais que fomentem o pensamento crítico, a análise e a experiência participativa, que habilitará o futuro professor a atuar com respeito e flexibilidade diante do desconhecido, e reagirá positivamente perante obstáculos e dificuldades, sendo, portanto, protagonistas em sua busca pelo conhecimento.

Ainda nesse contexto, Morin (2001, p. 15) aponta que "os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os

inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber." Compete, portanto, às Instituições de Ensino Superior, um novo olhar nesses novos tempos, para desenvolver novos saberes, pois compreender a educação é integrar todas as suas dimensões: a dimensão individual, a cognitiva, a socioemocional, a multidisciplinar e comparada do currículo.

Um dos maiores desafios para a educação do futuro é definir como os estudantes podem aprender e podem obter benefícios na dinâmica da comunicação virtual, aumentando seu nível de aspiração escolar. Nesse sentido, Ferretti e Giovani (2018, p. 73) contribuem afirmando que,

> o saber/fazer cotidiano do professor universitário compreende também, além da tradução das políticas educacionais advindas das Diretrizes Curriculares constituídas pelos órgãos governamentais, a tradução das políticas internas da própria Instituição de Ensino Superior (IES) e em especial a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, que integra em si as políticas educacionais internas, externas e define as propostas educativas que visam à formação profissional e geral dos discentes.

Os órgãos governamentais (MEC - Ministério da Educação e Cultura, CNE - Conselho Nacional da Educação e CEE/SP - Conselho Estadual de Educação Estado de São Paulo) buscam alinhar as Políticas Públicas da Educação Básica a partir da Base Nacional Comum Curricular, sendo necessário desenvolver as habilidades e competências também na Formação dos Professores incluindo-se as tecnologias do mundo digital.

Considerando-se a contextualização em discussão pergunta-se:

- Como estão sendo preparados os professores docentes na prática do Ensino Superior, ou seja, aqueles que vão trabalhar na formação dos futuros profissionais da Educação, especialistas ou da área da Pedagogia, sejam de curta duração ou de formação continuada?
- Quem está preparando o professor para o desenvolvimento integral dos alunos?
- Quem cuida das 10 competências estratégicas da BNCC em sua formação?

Importa destacar que para a construção da Base Nacional Comum Curricular, foram definidas competências, tais como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Assim, competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela Base, a saber:

> 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 – Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania. (BNCC – Base Nacional Comum Curricular - 2017).

As IES - Instituições de Ensino Superior necessitam considerar, na prática cotidiana do curso de formação, abordagens que destaquem a natureza coletiva e social da atividade, voltando-se para as inter-relações ente o sujeito e sua comunidade, com uso das tecnologias e mídias digitais. Saber quem é o aluno, seu contexto social, familiar, comunitário, como ele aprende, são diretrizes essenciais para assessorá-lo na busca pela aprendizagem.

A Formação do Professor deve proporcionar troca de experiências, cultura coletiva para compartilhar seus conhecimentos por meio de metodologia ativa. O aluno docente deve ter a oportunidade de exercitar sua prática. Assim, a Formação do Professor deve ser contínua em toda sua formação inicial e no seu trabalho educacional.

Nesse contexto, a Instituição de Ensino Superior deve ter clareza sobre quais são os projetos pedagógicos dos cursos superiores de formação docente, que atentam não só para o domínio dos conteúdos científicos, já expressos na Base Nacional Comum Curricular, mas também para àqueles que, do ponto de vista pedagógico, visam a ampliar as competências e habilidades necessárias para a verdadeira prática docente.

Conhecimento, comunicação e uso das tecnologias na Educação

A análise da realidade mostra que há evidências de um distanciamento entre como a Instituição de Ensino Superior forma o docente e o que o professor vai necessitar em termos de formação.

> De qualquer forma, foram necessários longos anos de maturação para perceber as consequências das novas referências do pensamento social e pedagógico, principalmente no currículo do ensino superior. Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. (CUNHA; LEITE, 1996, in MASETTO, 1998, p. 28)

Frente a essas considerações, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam atividades conjuntas, desde a formação universitária, programas de capacitação a professores, gestores e pesquisadores que interagem nesse processo, incentivando a mobilidade destes, nas diversas formas de comunicação, no uso de métodos pedagógicos reunindo os integrantes de vários cursos como um recurso educativo nas aulas, valorizando as práticas profissionais em contexto de trabalho conjunto e a cocriarão na utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação, entre outros. Segundo Masetto, (1998, p. 13) “partimos do princípio de que as Instituições de Ensino Superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.”

O cenário atual aponta que cursos com estruturas meramente formativas nas Instituições de Ensino Superior, não são suficientes. O engajamento da aprendizagem é fundamental! É preciso saber como promover o protagonismo do aluno, como é a sua realidade, as possibilidades e as dificuldades que ele enfrenta na vivência concreta, para

entender quais as metodologias mais adequadas para seu pleno desenvolvimento. E nesse cenário, está claro que o suporte da tecnologia instalada será cada vez mais ampliado e adequado às diversas necessidades da Educação.

A prática dos formandos e formadores, o engajamento profissional e o trabalho colaborativo, a interface entre os docentes e estudantes conferem um papel importantíssimo na implementação dos processos de inovação nas instituições. Tais soluções e propostas conjuntas darão condições para que o futuro professor consiga ter o indicativo do caminho a seguir, na atual complexidade em que o mundo se apresenta. Conforme Siemens, 2004: "Num mundo em rede, vale a pena explorar a própria forma de adquirir informações". Para ele, o conhecimento está disponível em redes e o ato de aprender está associado à capacidade de construir conexões em rede. Também para Nóvoa (1992, p. 29), "o trabalho coletivo e compartilhado abre perspectivas de emancipação profissional.".

Nesse sentido, a tecnologia dará apoio a essa pedagogia que poderá propiciar responsabilidade aos formandos para a sua aprendizagem. No entanto, para o atendimento das necessidades de formação do futuro professor, as instituições necessitam ter clareza de suas condições, definindo metas e compromissos, e informando e estimulando a participação de todos que interagem nesse processo, concorrendo, assim, para o desenvolvimento de uma consciência que facilite a atuação do professor em ambientes diversificados.

Ainda de acordo com Masetto (1998, p. 14), a Instituição de Ensino Superior:

> É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

Considerações finais

Em suma, podemos afirmar que o maior desafio da Instituição de Ensino Superior, hoje, é fazer com que seus professores percebam que precisam deixar o papel de transmissores de conhecimento nas salas de aulas, para participarem mais de questões importantes, ou seja, entender que sua opinião fará diferença em diversas atividades na Instituição, incluindo aqui, novas aprendizagens nos aspectos tecnológicos e comunicacionais. O trabalho remoto, a EAD - Educação à Distância, a compreensão das possibilidades e limites dos alunos serão, ao mesmo tempo, os combustíveis e os aceleradores da aprendizagem nesses novos tempos chamados de *"novo normal"* em que estamos nos inserindo abruptamente.

Nesse mundo tão tecnológico, muito mais do que "fazer boas provas" é muito importante que a prática docente se baseie na liberdade dada ao aluno para que ele busque e elabore suas próprias certezas, conhecimentos e regras morais, assuma, por fim, seu protagonismo em sua aprendizagem.

A educação deve ser fator de humanização e transformação social. Isso implica também regressar aos aspectos essencialmente humanos como: ética, empatia, afetividade, entre outros atributos. A educação precisa ser uma reflexão de todos. Cada adulto educa. Cada família educa. As políticas públicas devem entender que os espaços educam. E as instituições educativas devem reconhecer e internalizar isso em suas práticas.

Nessa linha, o currículo e o conhecimento do professor universitário não podem ser deixados de lado, mas, é ainda imprescindível reconhecer que é nas situações ativas de aprendizagem que o futuro professor terá oportunidade de desenvolver suas aptidões e integrá-las a suas habilidades docentes, pois todos estão aprendendo em conjunto, de muitas formas. Assim, espera-se que o professor seja reconhecido como um segurador da aprendizagem e menos como um mero fornecedor de aulas, que seja reconhecido como um educador que tenha o domínio dos conteúdos pedagógicos, apresente competência socioemocional e cognitiva, aliadas à habilidade de regência.

O presente capítulo não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, outrossim, destina-se a somar com outras tantas reflexões acadêmicas relativas à Formação do Professor no Ensino Superior.

Referências

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **EDUCAÇÃO 4.0 – Princípios e Práticas de Inovação em Gestão e Docência.** São Paulo.: Laborciencia, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. **Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A Emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários, 1996. In: MASETTO, Marcos Tarcísio **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

DEWEY, Joh, Tendo uma experiência (cap. do livro: Arte como Experiência). In: **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, p. 247–263, 1974.

DIAS, M. A. **Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC – Organização Mundial do Comércio**, Porto Alegre: Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas – III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales. 26 abr. 2002.

DIAS Sobrinho, J. Educação Superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v. 28, 2005, p. 164-173.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro; GIOVANI, Sueli de Sá. Reflexões sobre a formação do professor universitário. In: **Reflexões e Práticas Docentes**, LOURENÇONI, Maria Ângela; CALEGARI, Ricardo P.; PANTANO FILHO, Rubens (Orgs.). Salto: FoxTablet, 2018.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabela da et al. **Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade.** UFRGS/UFPel. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/ FAPERGS/CNPq, 1995.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni et al. A Avaliação Institucional e os Desafios da Formação do Docente na Universidade Pós-Moderna. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

LÉVY, Pierre. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. In: Pellanda, E. C. (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LLOYD, Mike. **O Ensino à Velocidade do Pensamento.** Reino Unido: Planeta Educação, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: uma Proposta Metodológica.** São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações.** São Paulo: Atlas, 2000.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**, Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**, 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

In: MEC, Ministério da Educação e Cultura, **BNCC - Base Nacional Comum Curricular,** Disponível em: *http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf* - Acesso em: 01 ago. 2020.

In: *http://bit.do/educacaopisa2018*. Acesso em: 01 ago. 2020.

In: *https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf*. Acesso em: 01 ago. 2020.

in: SIEMENS, GEORGE -2004- **CONECTIVISMO: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital.** Disponível em: *https://papagallis.com.br/george-siemens-e-o-conectivismo/* Acesso em: 01 ago. 2020.

Instapoemas na sala de aula: reflexões sobre literatura digital no contexto de formação de professores de língua portuguesa e inglesa

Ricardo José Orsi de Sanctis[1]
Nadine Russo Farias[2]
Rebeca de Souza Santos[3]

As tecnologias, em geral, sempre tiveram o objetivo de facilitar o cotidiano da humanidade. Para muito além de uma mudança com intuito de facilitar o cotidiano está o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação. Os impactos na sociedade vão desde a nova forma de circulação de informações e aquisição do conhecimento até a forma com que as pessoas se organizam, consomem, se manifestam politicamente e discutem temas dilemáticos, éticos publicados em redes sociais e demais veículos digitais.

No novo contexto social, conectado às mídias, a velocidade informacional e a criação de ambientes virtuais subverte a noção de tempo cronológico e espaço físico e, frequentemente, estamos ligados aos celulares, *ipods*, *smartphones*, *tablets*, dentre tantos outros aparelhos multifuncionais, que caracterizam bens simbólicos da sociedade contemporânea que, funcionando como extensões de nossos corpos, alteram nossa forma de viver, trabalhar, conhecer, aprender e entender o mundo que nos rodeia, pois as mudanças são constantes e sempre merecerão uma reflexão por parte dos sujeitos envolvidos principalmente quando falamos em TIC e ambiente escolar (SANCTIS; NOGUEIRA, 2018).

Os próprios conceitos desenvolvidos na literatura acadêmica a respeito das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) trazem os traços da transformação social causada por elas. Conceituadas como um fenômeno participativo e colaborativo com imenso impacto no armazenamento e na transmissão de informações capaz de articular a linguagem em um novo tempo e espaço, provocando grande interesse com relação a sua inserção nos vários setores sociais, as TIC são, muitas vezes, impostas como elemento determinante para o desenvolvimento humano, o que nos direciona à uma fetichização fortemente abraçada pelo meio educacional (SANCTIS, 2019).

Longe de serem, também, sinônimos de ferramenta ou apenas um artefato, as novas tecnologias devem ser consideradas como o sinônimo de novas práticas, discursos,

---

[1] Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Docente na Universidade Paulista - Campus Sorocaba e na Faculdade de Tecnologia “José Crespo Gonzales” de Sorocaba. E-mail: *ricardosanctis@uol.com.br*
[2] Discente concluinte do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paulista - Campus Sorocaba. E-mail: nadinerusso@outlook.com
[3] Discente concluinte do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paulista - Campus Sorocaba. E-mail: *rebecadesouzza@gmail.com*

valores, que ensejam efeitos sociais e se perfazem através de uma técnica particular, num campo particular (VERASZTO *et al,* 2008). O que seriam das discussões e movimentos a respeito do racismo estrutural, por exemplo, se não fossem as denúncias midiáticas com inúmeros compartilhamentos nas redes sociais?

Diante de tais transformações, certos questionamentos se tornam primordiais para a reflexão e análise das potencialidades trazidas pelo cenário virtual. Torna-se necessário observar, questionar como os sujeitos da escola, alunos e professores, se relacionam com as TIC, bem como qual postura é tomada pela escola diante das mudanças e do aparecimento dos novos gêneros digitais.

Tais questionamentos se tornam primordiais quando temos consciência e vivência de todas mudanças, mas sabemos que ainda convivemos com uma escola que preserva a antiga herança de um currículo regido pela divisão de tempo e espaço para a manutenção de uma escola disciplinar cuja maior preocupação ainda é a docilização dos alunos em seus processos de subjetivação por meio do controle das ações, do comportamento e do processo de aquisição do conhecimento.

As transformações sociais e a relação do homem com o conhecimento são descritas por Pierre Levy (2011) ao explicar os espaços antropológicos do conhecimento. O primeiro espaço ocupado pela humanidade, o espaço Terra, foi aquele no qual o homem criou a linguagem, o desenvolvimento dos processos técnicos e as instituições sociais, caracterizado por ser um espaço de dimensão material no qual a existência humana sedentária está ligada ao contato com outros seres e com o surgimento das primeiras culturas.

Deixando o sedentarismo para se tornar nômade, no espaço território o homem passa a dominar e delimitar seu lugar de convivência com a formação tribos, impérios etc. A domesticação de animais, a prática da agricultura e a constituição das cidades também são características provenientes do domínio de técnicas e tecnologias usadas na manipulação da natureza que impulsionou a civilização desse período.

O espaço das mercadorias, impulsionado pela invenção da moeda e do alfabeto, caracteriza a desterritorialização do comércio, incremento das comunicações, dos processos de globalização e o capitalismo propriamente dito. É nele que passamos da produção manufaturada para a produção industrial, marcando a exploração do homem pelo próprio homem.

Por fim, Pierre Levy (2010) nos explica que o advento das novas tecnologias digitais nos coloca a necessidade de pensar e analisar um novo espaço antropológico: o espaço do saber. Esse espaço pode ser definido como o lugar virtual dos conhecimentos construídos a partir das interações entre os usuários que, apesar de não excluírem os demais espaços, evidencia a transformação revolucionária na relação do homem na construção do conhecimento. Temos nele, a concepção de uma espécie humana que se constrói entre processos individuais e coletivos de subjetivação, sem fronteiras para se estabelecer relações e sem as barreiras no que diz respeito à qualidade científica e à racionalidade. Esse novo ser emerge na circulação, na associação e na metamorfose das comunidades onde seres pensantes se conectam, deslocam-se e se transformam.

Os espaços antropológicos trazem sociedades que, por meio da linguagem, se materializam de formas distintas: oral, escrita e digital. A oralidade, segundo Levy (1993), é considerada a primeira forma de tecnologia humana para aquisição e propalação do conhecimento. Essa tecnologia, que se caracteriza pela repetição de cantigas, histórias, versos, danças, rituais de geração para geração, tinha a necessidade de que as pessoas estivessem próximas no espaço e no tempo para a manutenção de sua cultura.

A partir do surgimento da tecnologia escrita, o conhecimento conquista sua autonomia, dispensando a presença dos interlocutores, recorrendo a uma compreensão racional que leva em consideração os aspectos cognitivos da personalidade com pretensa isenção de emoção.

Por fim, a tecnologia digital vem a romper com a linearidade de tempo e espaço e com a sequencialidade da linguagem escrita, formando, então, um fenômeno descontínuo que recorre não somente a textos, mas também a imagens, sons etc. Tais elementos associados promovem uma nova forma de pensar, compreender e adquirir o conhecimento (LEVY, 1993).

Em tempos de tecnologia digital, computadores e dispositivos móveis mudam a forma com que consumimos a informação. Tais meios, segundo Santaella (2003), são responsáveis por uma transição da cultura de massa, cultura das mídias e cultura digital. A cultura das mídias pode ser considerada uma transição entre a cultura de massas e a cultura digital, uma mistura entre a aquisição de informação por meio do velho jornal impresso e dos novos dispositivos de informação e comunicação. Como resultado expressivo, podemos ressaltar a mudança no comportamento humano que começa a se distanciar do consumo de informações que são dirigidas a todos receptores por meio de uma mesma mídia ao mesmo tempo, com pouco exercício de escolha, como é o caso da informação oriunda da televisão, para um consumo individual, em qualquer tempo e regido por uma oportunidade de escolha individual. O que caracteriza a cultura digital, no entanto, é a convergência da cultura das mídias em um mesmo aparelho, como é o caso do celular, trazendo um poder maior de interatividade e maior produção de conteúdos comunicacionais (SANTAELLA, 2003).

Os reflexos da cultura digital no ato de ler, escrever e na literatura digital

No contexto da cultura digital é que se dá a transposição do texto impresso para o texto que aparece nas telas dos computadores, tablets e celulares, inaugurando uma textualidade eletrônica que reconceitua o próprio texto, bem como o fazer literário.

Lajolo e Zilberman apontam o curso das transformações da produção textual escrita dizendo que:

> Com o passar do tempo a escrita acompanhou-se da multiplicação dos suportes que garantiam seu registro: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e pendrive, a escrita experimentou as possibilidades mais

> diferentes de armazenamento, algumas mais frágeis, outra supostamente mais resistentes, capazes de conservar o seu conteúdo por séculos. Essas mutações são acompanhadas pela variedade de formatos que a escrita assumiu, pelos distintos instrumentos de fixação (o estilete, o teclado, o lápis, o mouse) pelas diferenças ortográficas, pelas discussões sobre os seus padrões (culto ou popular, urbano ou rural) e sobre o modo mais correto de se expressar (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 29).

A multiplicação dos suportes na produção escrita afetam também o ato de ler que, por si só, já é um ato de escolha de caminhos a serem percorridos no qual entendemos as preferências do autor, a própria construção textual, as ideologias e contextos que servem como pano de fundo num processo de reconstrução de sentidos. Ao ler e, posteriormente, reler um texto, adotamos diferentes posturas, flexibilizamos o nosso pensamento e mudamos o nosso ponto de vista, seja em textos impressos ou digitais. Entretanto, não se pode negar que o ciberespaço é capaz de potencializar a dinâmica do ato de ler. A cultura digital proporciona a multilinearidade da leitura conquistada pela exploração de *hiperlinks*, uma nova forma de se consultar índices e notas de rodapé que oferecem novos caminhos na construção de sentido, criando um processo quase que infinito de leitura. (ASSIS, 2017).

Além da multilinearidade oferecida pelos hiperlinks, contamos com as multi-interpretações que, apesar de consignadas ao próprio ato da leitura, é também potencializada pela midiatização literária quando velejamos pelo ciberespaço, explorando a semiótica e as várias nuances que resultam de um processo dinâmico que extrapola a elaboração textual, os efeitos autônomos do próprio texto e a conduta do leitor (SANTAELLA *apud* ASSIS, 2017). A multilinearidade e multi-interpretação reforçam a ideia trazida por Iser (1996) de que a leitura é um ato complexo e o texto é um exemplo com várias sugestões estruturadas que leva o leitor a uma fruição de sua imaginação na qual o sentido pode ser captado como imagem que não pode ser explicado, mas experimentado, rompendo a velha concepção de apreensão numa relação discursiva entre sujeito e objeto.

Para Chartier (2002), com advento das tecnologias de informação e comunicação e da escrita digital, observamos que autor, leitor e o próprio texto passam a propiciar maiores alternativas, viabilizando um diálogo maior e mais próximo entre os interlocutores. A conduta do leitor se torna mais dinâmica, uma vez que se apoia não somente no suporte escrito, mas também em imagens e áudios.

Em convergência com a nova forma de leitura, destacamos algumas características inerentes ao texto digital, responsáveis pelo novo comportamento leitor e ao mesmo tempo oriundo de seu comportamento na contemporaneidade. Semelhante ao contexto global de transformações constantes, o texto digital apresenta-se efêmero e dinâmico, reproduzindo a ideia de mutabilidade tão própria da vida contemporânea, opondo-se às linhas estáticas e formais percebidas em obras impressas que só são alteradas em eventuais atualizações de uma edição a outra. Essa produção textual digital caracteriza-

se, ainda, por ser modular, fragmentada e constantemente atualizada, modificada por meio do exercício de construção, reconstrução e renegociação com o leitor que desafia a estabilidade de elementos que a constituem (LANDOW, 2006).

Ao observar as características próprias do mundo contemporâneo, podemos encarar a literatura digital como um espelho que as reflete, incorporando a maneira de se viver nas criações e formas poéticas. A revolução industrial, também conceituada por Castells (1999) como revolução do conhecimento, foi responsável pela introdução de novas tecnologias, a exemplo da informática e nanotecnologia que, atualmente, proporciona-nos uma diversidade de plataformas virtuais as quais abraçam a literatura digital, tornando-a um fenômeno mergulhado na nova concepção de espaço, tempo, fluidez, efemeridade e fragmentação discursiva, rumo à liberdade de expressão e circulação.

A questão da liberdade e democratização da literatura digital também pode ser apontada como fatores que emergem na contemporaneidade. O surgimento do ciberespaço foi capaz de subverter a regularização e controle do mercado editorial, pois nele a circulação e divulgação literária correm livremente sem que, para isso os autores e leitores tenham que encarar grandes custos financeiros. Recorrendo a *blogs*, *sites* e redes sociais, os autores driblam as preocupações com investimentos de um mercado editorial comum que se preocupa com estudos de público-alvo e com a crítica literária (KIRCHOF, 2016).

Em decorrência da dinâmica de liberdade que conduz a circulação, produção e leitura digital, dificilmente seremos capazes de estilizá-la, emoldurando-a em estilos de época, como é o caso do romantismo, naturalismo, realismo etc. Muito embora possamos encontrar na literatura digital traços de diferentes estilos de época, muitas vezes demarcados de forma estanque nas práticas docentes, a homogeneidade de concepções estéticas e literárias não é característica dessa obra. Os conceitos desenvolvidos historicamente no campo literário, tais como o gênero épico, lírico e dramático não conseguem se ocupar da linguagem digital considerada por muitos pesquisadores como um gênero próprio. A profusão do estilo digital carrega consigo traços marcantes de interatividade, não-linearidade, performatividade, multissequencialidade, hipermidialidade, heterogeneidade semiótica e, são eles que as diferenciam dos textos impressos, demarcados por estilos de época. Conquanto possamos transformar esses textos impressos em textos digitalizados para criar uma biblioteca virtual, isso não é capaz de torná-los obras digitais, pois, ainda assim, faltam-lhes toda completude de características inerentes a essas obras (GIMENES, 2017).

A literatura digital alimenta milhares de *blogs*, *sites*, revistas *on-line*, divulgando o trabalho de novos poetas e fomentando discussões acadêmicas que questionam a liberdade e democratização da produção literária do novo milênio, atribuindo a ela a responsabilidade pelo desaparecimento da obra impressa. Tais discussões parecem ter o intuito de levar-nos a um sentimento retrotópico, tão próprios do contexto em que vivemos e, para Mora (2013), a codificação dos livros em bits está trazendo o perigo de nos rendermos a intricadas madressilvas da publicidade que colocam em evidência apenas os livros considerados *best sellers*. Porém, como bem observa Kirchof (2016), tem se construído, igualmente, um caminho inverso, o qual converge muitas obras digitais

à publicação impressa, pois muitos escritores que iniciam suas obras no ciberespaço, acabam por chamar a atenção da crítica especializada e, consequentemente, do mercado editorial. E essa mudança não acaba por aí: a literatura, inicialmente digital, dotada de características a ela inerentes, ao final, ainda ganha versões digitalizadas, atendendo à popularização dos chamados *e-readers* que recorrem à leitura por meio dos *tablets* e dos celulares.

Os instapoemas

O avanço tecnológico apoiado à internet alavancou o surgimento de novos gêneros textuais digitais, popularizando o texto multimodal que se adapta a uma leitura rápida, feita em qualquer tempo e lugar em uma pequena tela de celular, conjugando imagens e outros efeitos gráficos visuais às frases e versos curtos. Por causa da mistura do discurso verbal com todas as formas de imagens fixas ou em movimento — a música, a multimídia, vazando as fronteiras da linearidade — é que Santaella (2014) nos chama a atenção ao denominar esses gêneros discursivos como híbridos, ampliando as discussões sobre a pluralidade de gêneros encabeçada por Bakhitin.

As redes sociais funcionam como espaços comunicacionais de interação social, entretenimento, discussões de diversos temas de vários segmentos sociais. Atualmente, podem ser consideradas um dos espaços privilegiados para a expressão de ideias, discussões, mobilizações em prol do exercício da solidariedade, das lutas de classe, das lutas de identidade, das reivindicações e, em algumas pesarosas situações, para expressão do ódio e das *fake News*. Nelas, o usuário mostra seu cotidiano e também participa do cotidiano alheio, recria sua própria realidade, assumindo um papel de autor, leitor, editor, criador, crítico, redefinindo as materialidades textuais, transitando do espaço virtual ao físico e vice-versa, inteirando-se de notícias do mundo todo, em qualquer lugar num verdadeiro Efeito Moebius (LEVY,2011).

No Instagram[4], além de todas as manifestações enumeradas, encontramos os instapoemas: textos poéticos produzidos, inicialmente, para circularem nessa rede social que, a cada dia, ganha mais e mais perfis de usuários. Os instapoetas, levando em consideração os hábitos de leitura próprios dos usuários dessa rede, desenvolvem versos poéticos concisos e, em suas obras, apresentam as peculiaridades concernentes a uma literatura contemporânea que explora narrativas, temas e técnicas de linguagem próprios de um contexto que se liquefaz nas redes sociais.

Vadde (2017) destaca a justaposição das palavras *Instagram* e *poetas* e cria o neologismo *instapoetas* para designar esses escritores, sejam eles amadores sejam profissionais, que utilizam a plataforma para compartilhamento de suas criações literárias, informações pessoais e para entrar em contato com outros poetas e leitores. Apesar de ter a forma de divulgação e consumo como principais aliados para o batismo desse gênero digital, por

---

[4] É uma rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens, criada em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

se tratar de uma prática realizada em rede síncrona, o *instapoema* comumente dá voz a discursos sociopolíticos carregados de valores éticos, morais e históricos que estão em circulação.

Como resultado de um levantamento feito na própria rede, apresentamos os perfis com mais seguidores, os assuntos que costumam trazer em seus *instapoemas* e o comportamento interativo de compartilhamento que exercem para divulgação aos seguidores.

Quadro 1: Levantamento de perfis, seguidores, temas e modo de interatividade dos instapoemas no Instagram.

Perfis do Instagram	**N.º de seguidores**	**Temas**	**Modo de Interatividade**
1 *@bilhetesdeamor* (Marina Leme)	3,8 milhões	Saúde emocional, relacionamentos (próprio e/ou interpessoal), relacionamento abusivo, amor, aceitação, feminismo, subjetivismo diversos.	Compartilha poemas autorais e não autorais.
2 *@precisavaescrever* (Rafael Magalhães)	3,5 milhões	Saúde emocional, subjetivismo diversos, aceitação, relacionamentos (próprio e/ou interpessoal), amor, sonhos, empoderamento (feminino).	Compartilha apenas poemas autorais.

Perfis do Instagram	N.º de seguidores	Temas	Modo de Interatividade
3 *@sobreautoestima* (Marina Leme)	2,3 milhões	Autoestima, empoderamento, respeito (próprio e ao próximo), saúde emocional, subjetivismo diversos, empoderamento (feminino), amor próprio, relacionamento (próprio e/ou interpessoal), aceitação.	Compartilha apenas poemas autorais.
4 *@coisa boa para ler*	1,9 milhões	Amor (próprio), relacionamentos (próprio e/ou interpessoal), subjetivismo diversos, empoderamento (feminino), respeito (próprio e ao próximo), aceitação, saúde emocional.	Compartilha apenas poemas autorais.
5 *@akapoeta* (João Doederlein)	1,1 milhões	Subjetivismo diversos, relacionamentos (próprio e/ou interpessoal), reciprocidade, saudade, amor, saúde emocional, aceitação, empoderamento.	Compartilha apenas poemas autorais.

Perfis do Instagram	N.º de seguidores	Temas	Modo de Interatividade
6 *@quemetransborde*	1,1 milhões	Respeito, subjetivismo diversos, relacionamentos (próprio e/ou interpessoal), Amor (próprio), empoderamento, aceitação.	Compartilha poemas autorais e não autorais.
7 *@reescrevemos* (Gabriel Neves)	990 mil	Amor, relacionamentos amorosos, saudades, reciprocidade amorosa, emocional.	Compartilha poemas autorais e não autorais.
8 *@proseandopoesia* (Prosa e Poesia)	935 mil	Amor, felicidade, amizade, relacionamentos amorosos, autoestima feminina, empoderamento feminino.	Compartilha poemas autorais e não autorais.
9 *@becodopoeta* (Victor de Abreu)	880 mil	Gratidão, perdão, amor, amadurecimento, felicidade, gentileza.	Compartilha poemas autorais e não autorais.
10 *@fredelboni* (Fred Elboni)	839 mil	Auto aceitação, crescimento, esperança, autoconhecimento, liberdade, amadurecimento, amizade, felicidade.	Compartilha apenas poemas autorais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Em sua composição, os *instapoemas* apresentam versos brancos, curtos, pequenas gravuras e a escolha lexical é orientada por uma linguagem simples, capaz de atingir

muitas pessoas, o que reforça a questão da liberdade e democratização dos textos digitais da contemporaneidade. Seu estrato gráfico lembra a composição de um poema concretista, mas sem fugir de seu foco semântico-objetival (AMARANTE; GUIMARÃES DE LIMA; AZZARI, 2019).

Discutindo os instapoemas e a sua inserção em sala de aula

O momento que vamos descrever e analisar ocorreu em uma aula da disciplina de Produção e Revisão de Texto em Língua Portuguesa e Inglesa da qual participaram alunos concluintes do curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês). A discussão versou a respeito dos *instapoemas* e seu valor literário, sobre a possibilidade de inserção dos *instapoemas* nas aulas de língua e literatura no ensino médio.

Utilizou-se para a coleta de dados a organização de um grupo focal. Definidos como uma técnica usada em pesquisas qualitativas, os grupos focais conjugam entrevistas realizadas na interação com pessoas com o objetivo de obter dados necessários à pesquisa, reunindo informações detalhadas sobre um tema específico sugerido pelo moderador aos participantes. A análise dos dados colhidos pode proporcionar a compreensão de crenças, percepções, comportamentos, atitudes e demais reações provocadas por um tema, serviço ou produto. Ao pesquisador-moderador cabe o ofício de criar critérios a serem obedecidos, criar um ambiente propício à discussão da qual possa extrair pontos de vista importantes para a análise.

Atendendo aos requisitos dessa metodologia, contamos com: a) o números de 10 participantes (todos concluintes do curso de Letras, selecionados por estarem em fase de estágio e reflexão sobre a prática docente), seguindo indicação da maior parte da literatura que aponta uma variação de 06 a 15 participantes, assegurando a efetiva participação de todos os envolvidos (PIZZOL, 2004); b) 90 minutos de duração para discussão; c) o recurso de uma sala virtual da plataforma zoom. O Pesquisador autor introduziu a discussão, enfatizando não haver resposta certa ou errada, impulsionando e fazendo o gancho entre as falas dos participantes, contando com as autoras que desempenharam o papel de observadoras externas.

O foco de análise das discussões foi a questão do valor literário dos *instapoemas* e a probabilidade do uso desse gênero nas aulas de língua e literatura. Os resultados das discussões foram categorizados da seguinte maneira:

Primeira categoria: instapoemas e valor literário

A maior parte dos participantes não considera o instapoema literatura por faltar-lhe os requisitos tradicionalmente enumerados para caracterização de um poema. Para esses participantes, o instapoema não apresenta uma profundidade e estrutura próprios da poesia. Relatam que esse gênero se refere a "uma citação, uma frase de efeito" e aproximam a sua perspectiva a de textos produzidos para surtir efeitos motivacionais. Além disso, incomondam-lhes o fato de esses poemas não se aproximarem diretamente dos poemas das escolas literárias e de seus estilos bem definidos (Romantismo, Parnasianismo,

Simbolismo e Modernismo) os quais, segundo eles, apresentam uma profundidade ao abordar alguns temas.

Para os participantes, o poema deve trazer sentimentos e não pode ser apenas um amontoado de palavras. Ao comparar os *instapoemas* aos microcontos que têm como maior suporte o *twitter*, verifica-se uma necessidade que todos tiveram de tentar classificar, conceituar ou definir um estilo literário aos *instapoemas*, sob o argumento de que isso auxiliaria no entendimento do contexto histórico e social de sua produção. Apenas um aluno se manifestou contrário a rotulações de gênero ou estilos de época.

Segunda categoria: instapoemas e prática docente

Muito embora a maior parte dos participantes considere os *instapoemas* um gênero textual de pouco ou nenhum valor literário, sua introdução nos planos de aula não sofreria grande resistência. A presença dos *instapoemas* no ambiente educacional seria um pretexto para os alunos estarem em contato com a literatura. Inicialmente, uma leitura de fruição com a qual os alunos se identificariam poderia abrir portas para outros textos considerados, por eles, como literários e levando-os à introdução de leituras de Drummond, por exemplo.

Porém, notamos que sua inserção trouxe uma subcategoria de discussão que está relacionada ao uso do celular em sala de aula, uma vez que a leitura desses poemas se dá pela rede social *Instagram*. Sugeriu-se que a leitura, então, deveria se dar na forma impressa ou com a utilização da própria lousa, como forma de solucionar a utilização do celular como entreve à prática docente.

Ao mencionarem a possibilidade do uso do celular em sala de aula com a finalidade de trabalhar com os *instapoemas*, um discurso sobre o uso controlado, responsável e o receio da tecnologia sendo inserida no ambiente escolar veio à tona:

> E o controle em sala? É isso que eu penso, entendeu? Daí você vai precisar controlar uma sala de adolescentes que estão com celular no Instagram, entendeu? E... Proibir o celular já é difícil, imagine liberando o celular... Entendeu? (Um dos Participantes)

A preocupação com relação ao preparo do professor em se familiarizar com os *instapoemas* e a doutrinação que deveriam realizar para que os alunos viessem a usar o celular em sala de aula, sem o perigo da distração, também foi tema da conversa.

Considerações finais

O grupo focal aplicado contingencialmente aos alunos concluintes de um curso de Letras teve como objetivo investigar os conhecimentos dos participantes com relação à literatura digital, por meio dos instapoemas, gênero que tem como suporte as redes sociais tão comumente por eles frequentadas. As crenças e opiniões nos levam à necessidade de refletir com relação ao gênero literário digital e sua inserção nos currículos escolares, seja no ensino fundamental e médio, seja no ensino superior.

É comum observamos na literatura acadêmica pesquisas que trazem a questão da inserção das TIC nas escolas e as resistências a ela oferecidas. A diferença entre as gerações nativo-digitais (os alunos) e os imigrantes digitais (professores) é comumente apresentada como um fator que oferece uma barreira entre a escola e o ciberespaço. Outros fatores também têm sido levantados, tais como: a falta de infraestrutura escolar, a falta do devido apoio dos coordenadores e dirigentes escolares etc. Tais barreiras fazem parte de uma literatura que polariza as TIC na educação em correntes deterministas, para as quais a inserção das TIC na escola têm papel preponderante na melhoria da qualidade de ensino; ou em correntes instrumentalistas, que, de certa forma, vendo as tecnologias como artefatos ou instrumentos, acabam por reduzir seu papel na construção do conhecimento no espaço antropológico do saber.

Todavia, mais importantes do que as inúmeras barreiras levantadas na literatura polarizante, as relações de poder acabam por ser uma das principais limitadoras à transgressão de uma prática docente disciplinadora. A manutenção da escola disciplinar - que traz conteúdos preestabelecidos e limitados ao tempo e espaço escolar impermeável- acaba subjetivando professores e alunos, não importando à qual geração pertença, a respeitar os fatores de esquadrinhamento próprios do poder disciplinar tão seguido na organização escolar. Por essa razão, nos deparamos com alunos jovens, nativos digitais, prestes a assumir a carreira docente, mas tendenciosos a repetir os modelos que os constituíram como alunos e futuros professores, vendo a literatura digital como algo menor e os aparelhos celulares como um instrumento ameaçador do tempo, do espaço e disciplina escolar.

Os *instapoemas*, construídos em um espaço digital capaz de levar os alunos a várias possibilidades interpretativas, não lineares, trazem, muitas vezes, uma temática que reflete as discussões políticas, sociais que estão em pauta nas redes sociais. Para que sejam sentidos e interpretados em toda sua potencialidade, devem ser explorados no ambiente virtual, acompanhados dos *likes* e dos comentários que podem trazer discussões e reflexões que favorecem uma leitura crítica. Paul Sartre em *Qu'est ce que la Litterature* afirma que a narrativa literária se constitui de uma história contada que será marcada e materializada como manchas negras em um fundo branco, potencialmente animadas no tempo e no espaço pelos leitores que a põe em movimento. Esse conceito marca a literatura impressa geralmente filiada a um estilo de época bem definido. Para entender o conceito da literatura digital, devemos buscar as fontes que trazem as mudanças causadas pelas tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea. Características como interatividade, não-linearidade, performatividade, multissequencialidade, hipermidialidade, heterogeneidade semiótica devem ser consideradas para o entendimento e conceituação da literatura digital e para a importância de suas discussões e possibilidades.

O ambiente digital pode promover e favorecer os diferentes campos do conhecimento e ressignificar as relações no mundo, mas a construção de muros entre ele, o ambiente escolar e a sociedade podem furtar dos professores e dos alunos um novo entendimento de mundo que se encontra na contramão da escola analógica.

Referências

AMARANTE, Maria de Fatima Silva; GUIMARÃES DE LIMA, Paloma; AZZARI, Eliane Fernandes. **Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês.** The Especialist, [S.l.], v. 40, n. 2, dez. 2019. ISSN 2318-7115. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/43987. Acesso em: 03 set. 2020.

ASSIS, Emanuel Cesar Pires de. Leitura e literatura em meio digital: formas e tipos. **Revista Travessias**, Cascavel, v.11, n. 3, p. 441 – 451, set./dez. 2017. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18167

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 19-31.

GIMENES, Roseli. **Literatura brasileira: do átomo ao bit.** São Paulo: Scortecci, 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: 34, 1996.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 47, p. 203-228, June 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100203&lng=en&nrm=iso

LALOLO, Marina. ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: A leitura em seus discursos.** São Paulo: Ática, 2009.

LANDOW, George P. **Hypertext 3.0: critical theory and new media in an era of globalization.** Baltimore: The John Hopkins University Press, 2006. Disponível em: https://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/eng/landow.html

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 203 p..

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2011

SANCTIS, Ricardo José Orsi de; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Novas Tecnologias na Educação: provocações quanto ao uso do celular na sala de aula. In: LOURENÇONI, Maria Angela;

CALEGARI, Ricardo Pereira; PANTANO FILHO, Rubens. **Reflexões e práticas docentes.** Salto- São Paulo: FoxTablet, 2018. p.195- 206.

SANCTIS, Ricardo José Orsi de. **O celular no cotidiano escolar: relações de poder, usos, abusos e proibições.** 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre. n. 22, dez. 2003.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 set 2020.

VADDE, Aarthi. 2017. Amateur creativity: contemporary literature and the digital publishing scene. In: **Project Muse: New literary history.** V. 48, n. 1, p. 27-52. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/652562. Acesso em 04 set 2020.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 07, p. 60-84, 2008.

As demandas de conhecimento para a formação e atuação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: a questão da inclusão

Katia Valéria Mosconi Mendes[1]

O presente capítulo pretende contribuir para a reflexão acerca da formação inicial do professor no curso de pedagogia para trabalhar a inclusão na escola a partir da discussão sobre as demandas de conhecimento para formação e prática docente. As ideais apresentadas a seguir são frutos de experiência como docente da educação especial e formadora de professores no curso de pedagogia, que me levaram a pesquisar formação e docência.

Discutir a formação do professor no curso de pedagogia e a relação desta com a escola implica ir para além de aspectos curriculares desta formação, é preciso ocupar-se de questões amplas que viabilizem um olhar contextualizado da realidade, que possibilite perceber as relações que se estabelecem em sua totalidade.

Para a compreensão da formação do professor é necessário contextualizar historicamente o curso de pedagogia no Brasil. Nesse sentido, apresenta-se uma síntese do processo de constituição e mudanças desse curso desde a sua criação até o presente momento buscando situar a formação para a docência, foco desta investigação.

Cabe destacar que até 1996 a formação do professor para a educação básica, anos iniciais, centrava-se em cursos de nível médio, modalidade normal. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, 9394/96, a exigência de formação passou a ser de nível superior, nos cursos de licenciatura.

O Curso de Pedagogia no Brasil institucionalizou-se no ano de 1939 e desde então tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas, e inúmeros estudos e debates sobre a concepção e estruturação do curso bem como sua própria identidade.

A formação inicial de professores em nosso país, constitui-se objeto de inúmeras pesquisas na área da educação e uma preocupação cada vez mais presente nas políticas públicas, nos planos de Governo e nas reformas educacionais, que tem sido mais intensas nas duas últimas décadas, trazendo como resultado reformulações nos cursos de licenciatura, a partir das determinações da legislação educacional, promovendo ajustes e acomodações que vão sendo efetivados nestes cursos.

A priorização da docência, indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, implica valorização do conhecimento, sendo este fulcral no referido curso, uma vez que a natureza da profissão do professor é o conhecimento definido socialmente, no interior das relações sociais, para a escola.

---

[1] Doutora em Educação pela PUC-PR. Docente na Universidade Paulista - UNIP - campus Paraíso - SP. E-mail: *katia.mendes@docente.unip.br*

A partir de 1980, a Educação Especial toma novos rumos nos países europeus e nos Estados Unidos e a Educação Inclusiva, como a conhecemos hoje, passa a ser formulada. A proposta da inclusão na escola representa a consolidação no contexto educacional de um movimento mundial pela inclusão social, o qual reclamava a construção de uma sociedade democrática, participativa, que reconhece politicamente as diferenças, as aceita e as respeita.

A inclusão traz como proposta que todo e qualquer sujeito deve ser inserido na escola regular, a qual deve se reestruturar para atender as necessidades educacionais especiais destes, e isto requer dos professores conhecimentos que deem suporte a prática pedagógica destes.

Com o objetivo de analisar a relação entre a formação do professor no cursos de pedagogia e a escola básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvi uma pesquisa em que os conhecimentos priorizados no curso de Pedagogia e os conhecimentos estabelecidos na escola, na prática da docência, foram analisados para que as demandas de conhecimento para a formação de professores pudesse ser desvelada, frequentei por seis meses as reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) de professores de um a escola da rede municipal de Curitiba.

Entre as demandas da prática, é necessário indicar um conhecimento requerido na atualidade e intensamente clamado pelos professores que é o conhecimento sobre inclusão, na modalidade educação especial.

Cabe ressaltar que dentre os conhecimentos destacados na referida pesquisa como necessários ao professor, o único que assumidamente as professoras da escola campo da pesquisa declararam necessitar, diz respeito aos conhecimentos sobre inclusão. As professoras asseveram que a ausência destes conhecimentos, impactam a forma de ensinar as crianças que são de inclusão, assumindo que não têm conhecimentos consistentes para isto. Em diversos momentos apontaram como falha das universidades não contemplarem na formação do professor no curso de pedagogia estudos específicos sobre alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

É possível apontar que os professores sentem-se solitários no desenvolvimento de seu trabalho, largados a própria sorte, conforme declaração de uma professora que demonstra indignação em um primeiro momento e na sequência de sua fala tece um questionamento que ela mesma busca responder: “Ah você tem que falar senão vai indo e você fica assim perdida. A gente fica sozinha para lidar com isso!” ... Por que isso está acontecendo com a inclusão? Eu vi um único texto de inclusão, nunca peguei inclusão na minha vida não sei trabalhar com esses alunos (MENDES, 2015, p. 114).

Normalmente nas escolas das redes municipal e estadual os professores contam com a presença constante ou itinerante de profissionais que os auxiliam no desenvolvimento do trabalho de inclusão. O que se pode perceber em relação ao formato deste apoio é que existe inconsistência teórico prática também por parte destes profissionais , conforme explicitado por uma professora no depoimento a seguir: “então veio uma pessoa da RME que é responsável por criança especial ai ela olhou o menino e mudou ele. Não tinha como ele era autista, eu não conseguia trabalhar, é que eu não sabia como trabalhar. É muito

difícil, e não adianta chegar e falar umas coisinhas sobre o assunto a gente precisa saber sobre essas crianças, a gente precisa de ajuda".

É possível perceber a aflição demonstrada pela professora de ter que lidar com uma situação sem estar preparada para tal, sem sustentação em relação aos conhecimentos sobre o trabalho com alunos de inclusão e apoio da equipe. Este pequeno exemplo pode bem traduzir o sentimento de inúmeros professores que estão atuando nas escolas das redes municipais e estaduais.

Apesar da constituição federal garantir às pessoas com necessidades especiais o direito a educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino, os depoimentos vindos da escola denunciam a falta de formação para atuar no sentido de incluir crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

É necessário neste momento que universidade e escola pensem quais conhecimentos os professores necessitam para a sua prática, quais os principais problemas enfrentados por elas na escola, como fazem para resolver esses problemas. A palavra inclusão aparece de forma intensa no ambiente escolar em um movimento circular especialmente quando os professores têm oportunidade de falar do que sentiram falta na formação quando chegaram na escola.

É comum nos depararmos com relatos de que a formação no curso de pedagogia não tem dado suporte a construção de conhecimentos teórico-práticos voltados ao trabalho com crianças que tem necessidades educacionais especiais. Depoimento de uma professora: "eu não estou preparada para lidar com deficiente intelectual, ou deficiente visual ou auditivo se eu resolver trabalhar com educação especial vou ter que estudar me preparar muito, é o que o curso de pedagogia é que teria que fazer isso" (MENDES 2015, p. 118).

Estes breves depoimentos intensos em seu conteúdo demonstram o impacto da formação dos professores recebida no curso de pedagogia em sua prática e na vida destes alunos quer com dificuldades de aprendizagem quer com necessidades especiais.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais desacomoda tanto professores quanto gestores, pois ela exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática a que muitos professores não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial.

No Brasil, a formação de professores de educação especial teve início na década de 50 em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 60. Nesta época evidenciava-se a presença de duas tendências adotadas pela formação: a tendência educacional, que caracterizou os cursos para o ensino a deficientes auditivos e deficientes visuais e a médico-pedagógica, que contemplava o ensino para deficientes físicos e mentais e caracterizava-se pelo aspecto terapêutico e tecnicista.

A formação de professores de educação especial é elevada do nível médio ao superior, nos anos 70, onde os cursos de Pedagogia passam a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Neste período são ofertados os primeiros cursos de especialização, como alternativa para a formação de professores de educação especial (MAZZOTTA, 1999).

Vêm sendo construídas e incluídas diretrizes onde estabelecem que a formação inicial de todos os professores precisa capacitá-los para atenderem as demandas específicas dos

alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, ter conhecimentos sobre alunos com NEE, não sendo mais um tema para as tradicionais habilitações em educação especial (MANTOAN, 2006).

As Diretrizes Curriculares (2006) Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, orientaram as instituições formadoras dos professores a respeito da preocupação de que estas prevejam e contemplem em sua organização curricular conteúdos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Em 2009 a Resolução n.º 4 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação.

Nas DCNP em seu artigo número 5 estão expressos 16 itens que integram o perfil do egresso do curso de pedagogia, sendo que em seis, dos dezesseis itens estão sendo tratadas as questões da educação inclusiva. Em relação aos alunos com necessidades especiais existem dois itens, os incisos V e X que tratam a questão. No inciso V está expresso que o pedagogo precisa "respeitar e reconhecer as manifestações físicas, cognitivas, emocionais, objetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas" (BRASIL, 2006, p. 11) e conforme o inciso X o egresso deve demonstrar consciência da diversidade respeitando as diferenças em seus diversos âmbitos.

A lacuna presente nesta área incide justamente na questão de como proceder para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, e ainda conforme consta do inciso X o egresso simplesmente demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças não configuram como algo suficiente para formação de um profissional que irá trabalhar com a inclusão na escola.

Apesar das determinações legais, os processos formativos do professor de Educação Especial são marcados por contradições, como: a ausência de diretriz política; o descompasso quanto à sua formação inicial; o deslocamento da formação para cursos de pós-graduação lato sensu, em sua maioria, vinculados ao mercado de formação docente.

Desta maneira, embora as diretrizes e legislações complementares, para a formação do pedagogo e de professores, apontem para inserção de conhecimentos sobre o campo da educação especial nos cursos de formação inicial, o que se tem observado é a fragilidade dos sistemas educacionais em relação a como incluir adequadamente os alunos com necessidades especiais e também no que diz respeito a formação de professores preparados para a diversidade que encontrarão ao chegar na escola. Os conhecimentos sobre inclusão aparecem como fundamentais para o exercício da docência.

Cabe uma questão: conhecimentos consistentes sobre inclusão e o trabalho nesta modalidade de educação auxiliariam as professoras a compreender as diversas dificuldades de seus alunos, a acomodar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem?

Apesar de um número significativo de universidades e instituições de Ensino Superior incluírem, em suas licenciaturas, conteúdos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva, prevalece uma grande diversidade de enfoques e os conteúdos são contemplados, em sua maioria em cursos de formação de professores para os anos iniciais. Somando-se a esta questão, um estudo realizado por Gatti (2009) a respeito de vários aspectos da formação de professores no Brasil evidenciou que disciplinas relativas à Educação

Especial representam menos de 4% do conjunto e que, nas ementas, a abordagem assume um caráter mais genérico ou descritivo, com pouca referência a práticas educativas. As autoras indicam que dos cursos de pedagogia analisados por elas, poucos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidade educacional educação especial (idem, p. 55).

A inclusão escolar vai depender em boa parte do trabalho do professor do ensino regular e para tanto o mesmo necessita estar preparado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem que beneficiem à todos, sendo assim uma política de formação de professores é uma das colunas de sustentação para a construção da inclusão escolar. Esta afirmação requer uma mudança, que como tal requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

O curso de pedagogia conforme já apresentado na parte inicial deste texto progressivamente assumiu o papel de formar professores para atuar na educação básica anos iniciais do ensino fundamental.

A priorização da docência implica na valorização do conhecimento como sendo fulcral no curso de pedagogia haja vista que a natureza da profissão do professor é o conhecimento definido socialmente no interior das relações sociais para a escola.

Conforme estabelecem as DCNP o curso de pedagogia destina-se além da formação para a docência no ensino fundamental anos iniciais, o curso ainda prepara o professor para atuar nos cursos de ensino médio na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar nas áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos para a docência precisa fornecer a formação teórica do pedagogo.

A amplitude dessa formação traz reflexões e desafios sobre a configuração assumida pelos cursos de pedagogia em relação aos conhecimentos demandados para a docência.

Voltando olhar para a escola, é possível localizar uma série de demandas para formação de professores em relação aos conhecimentos para a docência tendo como base de reflexão as categorias de conhecimento para docência apresentados por Shulman (1986, 1987) que se referem ao conhecimento do conteúdo da matéria de ensino e o conhecimento pedagógico geral.

A inclusão, um conhecimento requerido na atualidade, tem sido intensamente citado por professores e pesquisas (MENDES, 2004; 2015).

Os depoimentos advindos da escola intensos em seus conteúdos demonstraram o impacto da formação dos professores recebida no curso de pedagogia em sua prática e na vida desses alunos com necessidades educacionais especiais. Embora os conhecimentos sobre inclusão apareçam, na escola como fundamentais para o exercício da docência, nas IES no curso de pedagogia, os conhecimentos que envolvem esta modalidade de ensino são tratados em algumas disciplinas no curso (GATTI e BARRETO, 2009; MENDES, 2015).

A formação do professor no curso de pedagogia parece estar voltada para um modelo em que os conhecimentos sobre a matéria que os alunos trazem de sua própria escolarização são agregados aos conhecimentos da pedagogia e aplicados no estágio de docência.

Nesta configuração de formação, o conhecimento do conteúdo da matéria de ensino, supostamente já dominado pelos alunos da graduação, agregado ao conhecimento pedagógico geral adquirido no curso e ao conhecimento do contexto da prática são aplicados na escola por meio dos estágios indicando uma separação entre os conhecimentos específicos das áreas, os conhecimentos pedagógicos e o estágio. Tal movimento acentua as dificuldades para a docência na perspectiva da inclusão, uma vez que aos futuros professores, são ofertadas resumidas oportunidades de conhecer sobre e do trabalho com a inclusão na escola.

A formação e a prática docente necessitam ser constantemente renovadas pela reflexão sobre o ato de ensinar, para tanto considera-se a particularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da matéria a ser ensinada e a maneira mais adequada de ensiná-la. O conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentado por Shulman (1986), se desenvolve com a experiência do professor em um movimento contínuo de ensino e aprendizagem e prática pedagógica denotando a especificidade do trabalho e do conhecimento do professor legitimando-o com aquele que tem um conhecimento profissional específico.

Pensar a formação do professor a partir desta perspectiva requer avançar para um tipo de formação em que o conhecimento profissional do professor possa pensar a pedagogia nas diferentes áreas e ao mesmo tempo as possibilidades de ensino aprendizagem destas áreas a partir da pedagogia, implicando conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto da docência em uma relação dialógica, possibilitando a construção de conhecimentos para a docência na formação inicial do professor no curso de pedagogia.

A concretização desta formação compreende mudanças e em primeiro lugar apontaria a necessidade da aproximação entre universidade e escola pelo reconhecimento da primeira de que a escola se constitui em lugar de aprendizagem também para a universidade, rompendo com a relação de subordinação que tem se perpetuado nestes campos.

Além desta mudança de concepção, é fundamental promover a aproximação entre os cursos de pedagogia e as escolas, em especial com aquelas em que os alunos desenvolvem seus estágios para além de uma relação de benefício mútuo.

A universidade caberá buscar na própria escola as demandas destas e discutir na e com a escola as propostas de superação, ofertas de cursos entre outras ações voltadas a beneficiar ambas as instituições.

É necessário ainda incrementar qualitativamente os estágios para que estes deixem de ser vistos como espaço de “aplicação” dos conhecimentos aprendidos nos cursos de pedagogia, assumindo a configuração de espaço privilegiado de mobilização e produção de novos conhecimentos, além de reconhecer e valorizar os professores que irão receber os estagiários na escola como formadores de professores.

Considerações finais

Embora tenha sido abordado neste trabalho os conhecimentos demandados para a docência, principalmente no que tange o trabalho de inclusão na escola, ressalto a

necessidade de se considerar o contexto em que a prática do professor é desenvolvida, uma vez que está prática quer seja do professor dos anos inicias do ensino fundamental quer do professor de uma determinada disciplina específica, está condicionada a contextos sócio históricos que amoldam a prática deste em sala de aula.

Contudo, restringir prática docente assim como sua formação a determinações externas, não percebendo a docência como trabalho intelectual, é algo que tem contribuído para a (des)profissionalização do professor considerando que o conhecimento é fulcral para a docência.

É necessário apontar que o conhecimento do conteúdo da matéria, bem como os conhecimentos pedagógicos ligados a inclusão nos cursos de pedagogia e as práticas, seja pela ausência ou pouca consistência evidenciam que o impacto na formação é sentido na escola. Se aos alunos do curso de pedagogia futuros professores não for propiciado uma formação que contemple o diálogo entre os conhecimentos necessários para a docência, está se fará no campo da escola intensamente marcado por demandas formativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília: 2006.

BRASIL.CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Brasília: 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (orgs.). F**ormação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**, v. 29. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone (orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MENDES, Enicéia G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, Katia V. M. **As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015.

SHULMAN, L. S. **Those Who understand: knowlwdge growth in teaching.** Educacional Researcher, v. 15, n.º 2, 1986.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n.º 1, 1987.

O diálogo freireano em tempos líquidos: experiências no ensino superior

Mariana Domitila Padovani Martins[1]

Introdução

Uma certa urgência de Ser, Ter, Estar e Fazer outra coisa, ou sair e vir, mudar e adaptar-se, ficar ou ir além do que se fez e faz, por exemplo representaria em nosso cotidiano uma certa urgência intempestiva do sujeito, diante de um montante de buscas e previstas insatisfações, resultando num anacronismo que lhes permite apreender o tempo na forma de "um ´muito cedo´ que é, também, um ´muito tarde´, de um ´já´ que é também um ´ainda não´, reconhecendo, nas trevas do presente, a luz que, mesmo sem nunca poder lhes alcançar, está permanentemente em viagem com eles" (AGAMBEN, 2009, p. 62).

Zygmunt Bauman (2016, p. 09), define o fenômeno contemporâneo como um Interregno, "no qual estamos vivendo agora: um espaço e um tempo estendidos, móveis e imateriais, sobre os quais reina o princípio da heterogenia de fins, talvez como nunca antes. Uma desordem que é nova, mas ainda assim babélica". Na nossa sociedade atual, por exemplo, gosta-se e desgosta-se tão rapidamente quanto o ato de se trocar de roupa ou escovar os dentes, em que os laços sociais já nascem e morrem, bastante fragilizados. Uma sociedade com muitas possibilidades de "contatos", relações, relacionamentos interpessoais, que florescem rapidamente e morrem muitas vezes por detalhes que, em outros tempos passados, não fariam diferença ou seriam tolerados naturalmente.

> Eles garantem que seu desejo, paixão, objetivo ou sonho, é "relacionar-se". Mas será que na verdade não estão preocupados principalmente em evitar que suas relações acabem congeladas e coaguladas? Estão mesmo procurando relacionamentos duradouros, como dizem, ou seu maior desejo é que eles sejam leves e frouxos, de tal modo que [...] "cairiam sobre os ombros como um manto leve", possam "ser postos de lado a qualquer momento"? (BAUMAN, 2004, p. 11, grifos do autor)

Relacionamentos são investimentos como quaisquer outros, mas será que alguma vez lhe ocorreria fazer juras de lealdade às ações que acabou de "adquirir"? Jurar ser fiel para sempre, nos bons e maus momentos, na riqueza e na pobreza, "até que a morte nos separe"? Nunca olhar para os lados, onde (quem sabe?) prêmios maiores podem estar acenando? (BAUMAN, 2004, p. 29, grifos do autor).

A tecnologia como um todo, as redes sociais, assim como seus aplicativos de comunicação instantânea e imediata, medeiam e potencializam, por diversas vezes, aproximações, reaproximações e afastamentos de maneira quase que *"fast food"*. Agilizam e facilitam

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO. Docente na Universidade de Sorocaba - UNISO e na FGV Management. E-mail: *mariana.domitila@gmail.com*

contatos favorecendo, teoricamente, uma troca de ideias, conteúdos e interações muito mais abrangentes e inclusivas, uma vez que, praticamente, suporta variados contatos ao mesmo tempo. Por outro lado, também possibilita a formação constante e mais confortante de "tribos", pois oferece para o sujeito – ou se preferirmos "o usuário" – um banquete de dispostos selecionadores, simplificadores e, se necessário, limitados no tempo (com prazos de validade, pois em algum momento não servirão mais, pois estarão desatualizados). É simples e rápido, principalmente por meio da tecnologia, como por exemplo no caso das mídias sociais, adicionar, curtir, comentar, compartilhar e postar somente aquilo ou aqueles que são "parecidos com você". A "identificação" e a "personalização" prevalecem num mundo de diversas possibilidades e percepções. O novo atrai, porém, o diferente pode dar trabalho, exige um esforço maior. O mundo globalizado, ao invés de parecer cada vez maior, se reduz num formato cada vez menor e compacto, leve, praticamente cabendo no bolso, num formato de celular.

Assim é também relevante observar que, num cenário repleto de possibilidades e contatos, por vezes, personalizados e tribalizados, o sujeito da sociedade contemporânea percebe-se e sente-se invariavelmente sozinho no meio da multidão (selecionada por ele ou não). Estar só, ora é desejo, ora é repulsivo e tenebroso e isso começa a ser imperativo nas experiências advindas do isolamento social resultante da pandemia coronavírus (Covid19)[2], em que sujeitos, antes, aparentemente desconectados das relações interpessoais físicas (presenciais), agora estão valorizando e desejando suas características, não disponíveis nas plataformas virtuais. Também se percebe que os cuidados com o "Eu", assim como com a necessidade (ou imposição) do autoconhecimento, autodesenvolvimento e autoaprimoramento acabam por pesar sobre os ombros do indivíduo sujeitado (mesmo antes da pandemia).

Como sujeitos num contexto líquido-moderno, pensamos ter a capacidade - ou sentimos ter - de apagar fatos, bloquear pessoas nas redes virtuais, excluir conceitos e encontrar outras possibilidades sempre melhores que as atuais. Pensamos ou sentimos e não necessariamente temos, pois histórica, sociológica e psicologicamente somos seres impulsivos com necessidade de comunicação e contatos presenciais mediante estímulos específicos. O que significa dizer que em longo ou curto prazo sentiremos as consequências do ato do apagar, do bloquear e do excluir. O problema que aqui se apresenta é que não estamos, na maioria, das vezes, acostumados a lidar com essas consequências e sentimentos que geralmente se refletem em nossa autoestima, autorrealização e, consequentemente, em nossa atitude para com os "outros", o que denota uma certa

---

[2] A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Fonte: OPAS BRASIL. Disponível em *https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875*. Acesso em jun. 2020.

infantilização do adulto contemporâneo diante das circunstâncias das várias áreas da vida. Ora ou outra "terceirizando" muitas vezes para os "outros" a responsabilidade dos resultados insatisfatórios. Paralelo a esta característica, percebemos um mercado em crescente movimentação: produtos e serviços, principalmente de autoajuda, que, de algum modo, prometem de forma rápida e eficaz evitar e superar dores, problemas e "magicamente" resolver tudo o que se desejar, sendo constantemente "feliz" em qualquer momento e a qualquer hora. Assim como competições, sorteios, *reality shows* e "gurus", portadores dos segredos de como pensar e se comportar, por exemplo, para ser feliz! Propostas que podem proporcionar riqueza, sucesso, amor, entre outros desejos, muito rapidamente; "como na fada madrinha da história de Cinderela, famosa por evocar uma carruagem, despejando ouro de uma abóbora ..." (BAUMAN, 2009a, p. 95). Esses produtos e serviços, de algum modo ainda, apresentam-se no cotidiano escolar, em diversas formas de ensino presencial e virtual – com promessas ou sensações de conteúdos milagrosos, metodologias ativas de rápida absorção, didáticas inovadoras e tecnológicas, etc.

Levantamento de dados

Se estamos diante de uma sociedade denominada de líquida, contrapondo-se a um período sólido de certezas, pressupõe-se que isso afeta ou afetará a escola, e, consequentemente, o Ensino Superior – como espaço de construção do conhecimento. Portanto, como docentes, se faz necessário refletir sobre essa liquidez, buscando compreender como impactou ou impactará seu cotidiano e suas práticas - para quem e a partir de que perspectiva.

Assim, antes de aplicar minhas experiências docentes, foi realizado um levantamento de dados, informações, narrativas e diálogos que pudessem evidenciar e representar percepções de alunos, professores, para me ajudar a compreender o que seria uma Educação no contexto líquido-moderno, o que seria uma boa aula, um bom professor ou boa professora.

Este levantamento deu-se no ambiente universitário: na sala de aula, nos corredores e na sala dos professores, nascendo, especificamente, da preocupação em identificar índices ou rastros característicos da modernidade líquida que, de alguma maneira, expressam ou representam os possíveis tipos de relações entre professores e alunos no cotidiano do Ensino Superior. Propus-me, portanto, a explorar a Educação perante os desafios da modernidade líquida, por meio de análise das narrativas formais e informais de professores e alunos, coletadas em diário de campo, selecionados aleatoriamente entre março e maio de 2017, com um total de 6 turmas de alunos, com aproximadamente 30 alunos cada uma, dos cursos de: Administração, Comércio Exterior e Relações Públicas da UNISO - Universidade de Sorocaba (SP/Brasil). Além do diário de campo foi realizado, em sala de aula, um debate motivado por perguntas, tais como: o que é uma boa aula e um bom professor? Quem são os professores e os alunos contemporâneos e quais são seus objetivos em sala?

Durante as observações anotadas em diário de campo e os encontros em sala de aula, foram identificadas narrativas de alunos e alunas, que apontavam ser uma boa aula: aquela que é prática e que passa rápido; aquela quando há humor e atrativos como vídeos e atividades em grupo; aquela em que há inserção de tecnologia e conteúdos de ponta. Um aluno também ressaltou que seria aquela, em que além dos professores, os alunos também pudessem falar! Esses discursos evidenciam uma representação da possível lógica das relações líquidas, em que valores como a efemeridade, a praticidade, a confortabilidade e a felicidade, por exemplo, se fazem presentes, o que poderia simbolizar a semelhança com os atributos de valor de um produto ou de um serviço. O poder falar, dentro da aula, também se mostrou significativo, uma vez que expressa, mesmo em tempos de liquidez, a necessidade de conversar, de interagir para aprender e ensinar e. consequentemente, praticar o diálogo entre professores e alunos.

Os resultados sobre a percepção do que é um bom professor ou boa professora indicam que os alunos os percebem como aqueles que sabem satisfazer a necessidade deles, ou que oferecem um serviço de qualidade. Também aqueles professores que sabem prender a atenção dos alunos de forma divertida e dinâmica, escutando o que os alunos pensam e dizem. Alguns ainda acrescentaram que bons professores são aqueles que sabem "controlar" uma sala de aula e dar bastante conteúdo. Discursos que alimentam a dinâmica mercadológica e que, ao mesmo tempo, paradoxalmente, expressam a necessidade de "ordem", solidez, por meio do "controle" que o professor, segundo a visão de alguns alunos e alunas, deveria ter.

Em relação às narrativas de professores e professoras, foram vistos discursos, expressando novamente a mercantilização da Educação, tais como:

"[...] eu não dou aula, eu vendo aula".

Em uma das reuniões de final de semestre, lembro-me de um comentário bastante representativo da lógica consumista, de um professor:

"Um dia uma aluna foi no Procon para reclamar da nota que dei a ela".

Do mesmo modo, houve narrativas de alunos e alunas, segundo o contexto de ensino como mercadoria, ou seja, expressões em que eles se percebem como clientes, consumidores:

"[...] eu pago a faculdade, tenho meus direitos.

[...] nós pagamos o salário do professor [...]".

De acordo com as análises feitas destas narrativas, entre outras, na tentativa de compreender as possíveis perspectivas da Educação no mundo líquido e, consequentemente, as relações entre alunos e professores dentro e fora da sala de aula (considerando o "fora" o próprio espaço da instituição de ensino, em outro espaço físico e também em espaços digitais e virtuais) durante o processo de ensino aprendizagem no semestre do Ensino Superior, constatamos três contextos relacionais.

1º Contexto: Professor GESTOR e Aluno COLABORADOR – dependendo do momento, professor e aluno, ou um ou outro, percebem a relação como se estivessem num contexto organizacional e não educacional.

2º Contexto: Professor PRESTADOR DE SERVIÇO e Aluno CONSUMIDOR - dependendo do momento, professores e alunos percebem a relação como se estivessem num contexto de negociação comercial e não educacional.

3º Contexto: Professor PESSOA e Aluno PESSOA - professor e aluno percebem a relação de diversas formas, porém ancoradas em alguns valores humanos, pois são mais naturais e aparentemente sem regras. Encaram o contexto como educacional, como num modelo "diferente" para algumas gerações mais antigas por exemplo, e "normal" para as mais recentes.

Com base neste levantamento de dados, parece claro que a Educação estaria mais pautada nas relações de consumo, em que o professor bom é aquele que consegue atingir a satisfação do aluno que é um consumidor de "felicidade", ou seja, alguém em busca da conquista do título almejado por exemplo. Ao sugerir que a aula deve ser prática e leve, que ele deve ser "feliz", as identidades estariam se reconstruindo num contexto líquido, a ponto de consumirmos, não simplesmente "conhecimento", mas também pessoas. E, da mesma forma que os consumimos, os descartaríamos rapidamente.

> Numa sociedade de consumidores, todos os laços e vínculos devem seguir o padrão da relação entre comprador e as mercadorias que ele adquire: das mercadorias não se espera que abusem da hospitalidade, e elas devem deixar o palco da vida no momento em que comecem a perturbá-lo em vez de adorná-lo; dos compradores não se espera – nem eles estão dispostos a isso – que jurem fidelidade eterna às aquisições que trazem para casa ou que lhes concedam direito de resistência permanente. As relações do tipo consumista são, desde o começo, "até segunda ordem". (BAUMAN, 2009a, p. 25, grifo do autor)

Uma vez que na contemporaneidade aquilo que é conhecido e compreendido, aceitável e funcional no ontem pode ser dispensável no hoje e bastante necessário no amanhã, não se faz importante determinar, mas talvez observar e perceber de formas diferentes o mesmo objeto de estudo. "Num mundo como este, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são apreendidos" (BAUMAN, 2010c, p. 45).

Isso posto, é perceptível a necessidade da temática analisada, já que alguns paradigmas parecem aclamar por serem quebrados. A ideia de um espaço educacional com processos de ensino cada vez mais inclusivos, colaborativos (*off-line* e *on-line*) e de diálogos abertos, remodelando estereótipos e visões de mundo dos próprios protagonistas do Ensino Superior, floresce por meio de rastros, ou mesmo índices no cotidiano escolar.

O relacionamento professor e aluno no Ensino Superior, a maneira como se comunicam e se percebem sofreu e sofrerá adaptações significativas, possibilitando novas metodologias e abordagens de ensino, para compreender os alunos como seres diferentes e, ao mesmo tempo, como seres de direitos iguais no aspecto do aprender. Neste sentido, ao invés de uma escola sólida para um mundo líquido, de instituições de Ensino Superior

com programas sólidos para alunos e professores líquidos, gerando um anacronismo estratégico dentro do viés capitalista, por que não propor mediações dialógicas e práticas contra essa lógica do conhecimento como experiência superficial, frágil e efêmera que só traz a sensação da solidez por parte das instituições, como atrativo mercadológico, para na verdade, fragmentar, flexibilizar, superficializar o conhecimento e assim gerar mais rapidamente satisfação do consumidor – o cliente-aluno –, que talvez entenda e perceba como aprender o ato de simplesmente entender rapidamente e adquirir o título advindo do estudo praticado.

Assim, após realizar a analisar este levantamento, considerei importante e necessário, estudar, desenvolver, aplicar e destacar algumas experiências em sala de aula que pudessem evidenciar a importância do diálogo entre professores e alunos. Defende-se a escola como um espaço aberto para o aprender e o ensinar, interessada cada vez mais na formação do indivíduo social e não meramente profissional.

O diálogo Freireano – um relato de experiências

Para transpor minhas experiências em sala de aula do Ensino Superior em pesquisa para este trabalho, optei por utilizar um diário de campo, no qual foi registrada cada nova situação de ensino/aprendizagem, tais como: falas, comportamentos – registrados ou não com de fotos –, relatórios e autoavaliações de alunos e minhas interações. Posso afirmar que essa experiência tomou a forma de uma Pesquisa Participante, definida aos moldes de Demo (2000) e com metodologia baseada no Paradigma Indiciário de Ginzburg (1983). A Pesquisa Participante contempla narrativas, discursos e práticas de pesquisa qualitativa, propondo a controversa penetração de um pesquisador num campo de investigação. Esse campo pode ser formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que é motivado a participar da pesquisa investigativa na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Nesta experiência, o campo foi justamente a sala de aula, os corredores e sala dos professores no contexto do Ensino Superior. Portanto, as experiências relatadas a seguir são resultantes de uma pesquisa preocupada em identificar indícios, sinais, características da modernidade líquida que, de alguma maneira, expressam ou representam os possíveis tipos de relações entre professores e alunos no cotidiano do Ensino Superior.

Desta forma, meu diário de campo ganhou um corpo, uma vida interessante. Não era eu quem escolhia o momento de dialogar com ele, mas, sim, o contrário. Essas histórias do cotidiano escolar, dentro do contexto do Ensino Superior, situações, questionamentos, momentos, cenas, grupos e pessoas, ensinavam-me (e ensinam) a cada dia uma nova lição.

As diversas possibilidades de usos e desusos, seja na vida pessoal seja profissional, seja mesmo acadêmica do sujeito líquido, em meios e plataformas *on-line* ou *off-line*, oferecem celulares, *ipads*, *laptops*, entre outros aparelhos e dispositivos. Tais sujeitos assistem à TV e aos vídeos no *youtube*, ouvem rádios e submodalidades de rádios como *Spotify*, e cada um destes dispositivos, ou mesmo instrumentos, oferecem “algo” naquele instante, no momento em que são usados, ou seja, consumidos. Então, sempre que se

busca concentração em um deles, perde-se em outros, ou seja, condicionalmente ganho algo e perco algo.

O jovem de hoje, tem acesso a todo tipo de informação e conhecimento, o que, por um lado, pode proporcionar uma sensação e um sentimento de liberdade; por outro, uma sensação e um sentimento de incerteza, insegurança. Pesquisa-se por certezas e encontram-se incertezas – um verdadeiro paradoxo.

A educação e seus diálogos com materiais, situações, dispositivos, informações, conteúdos, alunos e professores, torna-se um sistema cada vez mais vivo, móvel, aberto e inconcluso, o que também implica o desenvolvimento de habilidades do mesmo procedimento, sem perder capacidade de foco, empatia e síntese. Um sujeito cada vez mais líquido com capacidade de ora ou outra ser sólido, ou gasoso, ou simplesmente ser e estar na medida em que o processo necessitar, sem deixar que isso o impeça de reconhecer-se e reconhecer o outro como pessoa e não coisa.

Assim, apresento minhas experiências vividas, como docente, por meio das práticas de ensino. Tais práticas, fundamentaram-se na defesa do diálogo entre professor e aluno, na perspectiva de uma educação transformadora, geradora de autonomia, proposta por Paulo Freire. Portanto, obedecendo à lógica freireana utilizada para a alfabetização, em que palavras podem ser geradoras de discussões e ideias e, assim, se aprender a ler, gerando ganho de sentido e significado, os próximos subcapítulos apresentam experiências que foram geradas por leituras, palavras, pessoas e ou outras situações ocorridas no cotidiano escolar do Ensino Superior no período de 2016 a 2019. Para contar as experiências, tento realizar uma narrativa pessoal, para tanto os nomes de alunos foram trocados, para manter a privacidade das pessoas, pois o que nos interessa é o diálogo presente na educação em tempos líquidos. Para este trabalho foi escolhida a experiência denominada: Imagem e irrealidade do Eu: autorretratos sujeitados.

Imagem e irrealidade do eu: autorretratos sujeitados

Antes de apresentar a experiência de autorretratos, considero importante discorrer sobre a história de Catarina, nome fictício para preservar a identidade dela. Essa aluna desencadeou diálogos e pensamentos sobre as relações interpessoais entre os alunos, na sala de aula e isso provocou um incômodo que gerou o projeto: imagem e irrealidade do Eu.

Lembro-me de uma aluna em especial, do curso de Administração, durante o 1.º semestre de 2015 de uma universidade comunitária no interior de São Paulo. Atualmente, ela já está formada e o único contato que temos é via redes sociais virtuais – contato representado através de curtidas e marcações em postagens ou comentários, assim como acontece com tantos outros contatos com ex-alunos, espalhados na imensidão das possibilidades da internet e suas redes. Lecionava a disciplina “Planejamento de Produto e Comunicação Integrada”, a qual eu tinha como proposta algo mais direcionado à prática profissional do administrador diante das decisões de comunicação de uma empresa. Valia-me de trabalhos que visavam a ajudar o aluno na utilização das competências e dos

conceitos de marketing, aprendidos nos semestres anteriores. Desse modo, as etapas dos trabalhos eram apresentadas aos alunos em forma de desafios mercadológicos, como, por exemplo, a criação ou a renovação de produtos e serviços. Além de aulas expositivas, reservavam-se quatro aulas para orientações de grupos. Assim, os grupos de alunos (com três a seis integrantes) eram atendidos por ordem de chegada, pois eles próprios iam listando na lousa a ordem que deveriam acontecer os atendimentos.

Durante as orientações, o diálogo entre professor e aluno ganhava espaço e ficava mais encorpado e significativo, possibilitando mais autonomia para o alunado. Essa aluna, em especial, mencionada no início desta narrativa, tinha sérios problemas nas pernas, além de dores e problemas menores em praticamente boa parte do corpo, devido a um acidente de carro ocorrido na infância. Aos 21 anos de idade, Catarina, cheia de dores, com muitas limitações físicas, resultando num caminhar, gesticular e comunicar mais lento, trabalhava e estudava alegremente.

Era justamente durante, ou mesmo após as orientações, que ela me contava com naturalidade sobre suas circunstâncias e limitações, assim como seus objetivos com o curso que havia escolhido e que em breve terminaria. O seu grupo de trabalho era formado por três alunas (ela e mais duas alunas, uma afrodescendente, muito quieta, pois foram poucas as vezes que pude ouvir sua voz; e outra que apresentava pânico, por meio de gagueira, suores e tremores, na hora de apresentações orais, além de sobrepeso mórbido que aparentemente interferia na sua disposição e saúde, pois faltava com frequência). Nitidamente se percebia ser Catarina, simbolicamente, a líder do grupo, pois distribuía as tarefas, falava e questionava mais ativamente nas orientações e buscava motivar as outras com novas ideias e possibilidades.

Ela gostava de se expressar em sala, trazia exemplos e questionamentos na maior parte das vezes contextualizados, durante as aulas expositivas ou mesmo mais práticas. Costumava ser prestativa com todos, emprestando materiais, alertando sobre avisos eventuais, propondo facilidades, registrando toda a matéria, como se fosse um dispositivo de armazenamento de conteúdos para o uso de todos, sendo que ora ou outra, um ou outro aluno a procurava para isso. O contrário, na minha observação, nem sempre acontecia; na verdade raramente. A intenção ou a ação em si de ajudá-la com algo quase não acontecia.

Em muitos casos, durante o cotidiano da sala de aula, entre minhas entradas e saídas do ambiente, podia observar que Catarina era motivo de risos, piadinhas, comentários como "[...] *lá vem a doida*", ou "[...] *sem noção essa menina, gente, mas pelo menos serve pra deixar a gente em dia...*", e olhares carregados de estranhamento debochado. Ela parecia não perceber, ou mesmo não se importar. Até hoje fico me perguntado se ela percebia ou não. O quanto percebia e se isso lhe afetava ou não? Entretanto, o que mais me provocava a reflexão não eram os comportamentos dela ou suas reações, mas sim, os comportamentos e as reações dos "outros" alunos. Causava-me grande estranhamento verificar a ausência de empatia entre eles. A distância que parecia se instalar entre alguns valores humanos e relacionamento interpessoal. Uma turma repleta de estudantes emancipados (teoricamente), conectados e com amplo acesso à informação, ainda tendo

atitudes tão rudimentares. Mas como mencionei, aparentemente, ela não se importava e continuava a ser e fazer como gostava de ser e fazer.

Lembro-me de que, em alguns diálogos dentro de uma das orientações, falamos sobre a importância da imagem, da estética, da aparência no mundo contemporâneo. Destaco os fragmentos a seguir que representam o entendimento do grupo sobre o quanto as indústrias aproveitam esta oportunidade, ofertando mais e mais produtos e serviços alimentadores desta necessidade do "Belo" em nossa sociedade, especificamente.

> Professora, é como aquele velho ditado. Uma boa imagem vale mais do que mil palavras e para todos os lugares que olhamos temos o reformo disso, principalmente nas propagandas e rótulos de produtos e marcas por aí... (Grupo)
> Até no ambiente de trabalho, isso é forte. Como você se veste, como é seu cabelo, sua pele, se usa ou não maquiagem, se é gorda ou magra, etc. influencia bastante ... (Grupo)
> [...] Feio sofre neste mundo, professora .... (Grupo)
> Mas o que seria ser feio? – Pergunto (Professora)
> Não estar dentro do que a TV, internet, blogueirinhas, etc., mostram como ideais. Bonitos, ótimos... Não concorda, professora? (Catarina)
> Não. Penso que beleza é algo relativo. O que é bonito para um, pode não ser para outro. Teve algum momento em que uma de vocês achou algo ou alguém bonito e outra pessoa não? – Respondo e pergunto (Professora)
> Sim, professora. Se for pensar desta forma, sim. Mas se formos pensar como funciona para a maioria das pessoas e para a indústria como um todo, daí não, porque não é isso que mostram e vendem e consomem, né?... (Catarina e grupo concordam)

O grupo dela havia criado um kit de maquiagem para mulheres que desejavam praticidade e estilo dentro das tendências de moda, através de baixo custo. Após a orientação no final daquela aula, Catarina, como de costume, me procurou, sentou ao meu lado e começou a conversar:

> Professora, não consigo perder peso [...], me acho bonitinha, mas parece que ninguém olha pra mim.
> Seria tão bom ser magrinha igual a Bruna Marquezine. [...]
> [...] quero sair e me divertir mais, namorar. (Catarina)
> O que faz você pensar, Catarina, que emagrecendo ou parecendo com essa atriz, você estaria mais feliz, saindo e namorando? [...] Você conhece pessoas que não tem esse tipo físico magro, mas que, saem, são felizes e namoram? [...] O que lhe impede de fazer o mesmo? (Professora)
> [...] ah...todas as magras arrumam namorado fácil, mas sei que sou bonita e posso arrumar também,

> [...] gosto do meu cabelo, meus olhos, boca [...] ah, até conheço, professora, mas são exceções, né. Nada me impede. Eu sei professora, mas é que eu sou teimosa, mesmo. Vou ser mais positiva; menos cabeça dura! (risos). (Catarina)

Além das respostas verbais, atentei-me também para as suas comunicações não verbais, como o tom de voz mais baixo, do que de costume, e meio rouco. Expressões faciais mais enrugadas e fechadas, com a cabeça e o corpo inclinados para baixo. Seus gestos com as mãos também eram mais leves e lentos, bem diferentes do que normalmente fazia. Demonstrava certo desânimo nas afirmações positivas. Ou seja, era perceptível sua incongruência na comunicação enviada. Senti e percebi uma certa tristeza, que me fez lembrar os olhares de outras pessoas rindo dela em alguns momentos na sala.

Assim, procurei ajudá-la a entender mais profundamente o mecanismo das construções de imagens e modelos ideais, o que a fez concluir no final do diálogo, que gastar muita energia na questão emagrecimento poderia ser uma bobeira naquele momento, pois o principal era a saúde, que até o momento ia bem. Rapidamente a própria aluna veio com um discurso muito esclarecedor sobre o papel da mulher no século XXI, mencionando exemplos de colegas do trabalho, por exemplo, que viviam entristecidas por não ter a "beleza ideal", por viver em busca do "corpo ideal", experimentando regimes malucos ou medicamentos perigosos.

> Realmente professora, e conheço uma menina, que a irmã teve anorexia [...]. Pois é, praticamente todos os comerciais de TV ou anúncios de internet mostram cabelos impecáveis e corpos perfeitos. É professora, vivemos no Mundo do Photoshop [...], quem lá tem isso de verdade? As mulheres deveriam parar de se importar com isso e focar mais naquilo que realmente querem. Estava conversando com meu pai estes dias no supermercado, muitas vezes é só marca mesmo, [...] status, estilo de vida. (Catarina)

Catarina mostrou-se mais aberta para as problematizações do tema, trazendo exemplos e experiências próprios e mais resolvida com sua própria imagem naquele momento. Pude perceber também no decorrer do semestre que ela estava mais tranquila em relação a isso, pelo menos durante os momentos em que estive com ela. Além disso, o foco estratégico do trabalho em grupo, relacionado ao *Kit* de maquiagens, seguiu uma linha bem diferente da anterior (um kit de maquiagem para mulheres que desejavam praticidade e estilo dentro das tendências de moda, através de baixo custo). O grupo focou em valorizar a beleza natural das mulheres, ofertando o *kit* como potencializador ou mantenedor daquilo que já era muito belo! A comunicação de *marketing* (foco do trabalho) foi muito mais inovadora e interessante mercadologicamente, pois as alunas pesquisaram e buscaram informações relevantes sobre o mercado de beleza e o comportamento das consumidoras potenciais. Percebi que o nível de aprendizagem foi mais efetivo, quando elas (principalmente Catarina, como líder) passaram a acreditar naquele conteúdo por terem se identificado,

percebendo que suas próprias realidades eram similares às outras tantas realidades, motivadas pela clareza de certos fatores.

Catarina gostava de conversar! Geralmente no final da aula, naqueles minutinhos restantes, nos quais os professores aproveitam para tomar folego e guardar suas coisas, a garota arrastava uma cadeira ao lado da mesa do professor e disparava um ou mais assuntos. Às vezes, comentários curiosos sobre o "ser professor", outros sobre acontecimentos da sala, ou mesmo sobre ela no trabalho etc.

> Puxa, ser professora não deve ser nada fácil [...] muita prova e trabalho para corrigir, credo! Mas essa turma da sala é desorganizada, viu? [...] Se eu não lembrar dos trabalhos e provas, nossa... [...] ahmmmm, professora, hoje parece que um caminhão da Coca-Cola passou por cima de mim. [...] No trabalho foi só pepino. Muito cansada. (Catarina)

Sei que fazia isso com praticamente todos os professores, pois muitos comentavam na sala dos professores. As narrativas, comentários sobre ela, eram diversos e a maioria do tipo: (nomes fictícios para preservar as identidades dos professores).

> Nossa, como aquela menina fala! [...] Coitada, menina muito carente. (Prof. Jorge)
> Quando ela gruda, é fogo. Santa paciência! (Prof. Rogério)
> Comigo, não! Eu corto. [...] Ah, comigo não tem não... eu fujo. (Prof.ª Ana)

Esses comentários, geralmente, me questionavam e em deixavam intrigada e inconformada: como um professor pode fazer comentários deste tipo para outros professores? Pegava-me nos julgamentos internos, mas, de algum modo, buscando entender as intenções positivas para tal atitude e fala. Positivas, no entendimento perceptivo deles, diante de suas próprias angústias, necessidades e prováveis receios.

Entendo que, quando nos dispomos a dialogar com um aluno, fora do momento aula (e certamente dentro também), faz-se extremamente necessário estarmos abertos ao incerto. Cabe-nos estar preparados ou mesmo aceitar o "não estar preparados", para certos questionamentos e observações do alunado. Desse modo, a visão voltada para o eu e sua própria insegurança podem resultar numa atitude e fala negativa para todo e qualquer aluno ou situação de exposição e exploração de "conhecimentos do professor", ou seja, a solidez do conteúdo ou do conhecimento, na Teoria Sólida de Bauman, não se faz possível neste contexto, pois um diálogo traz características pautadas na teoria líquida de Bauman, sendo mais solto, mais líquido, isso é, não tem formato certo! Pode ser fragmentado ou não. Pode durar mais ou menos! Pode trazer concordância ou discordância, assim como pode expor ou esconder. Não há espaço para verdades absolutas, pois caso contrário não é diálogo, mas sim discurso transmitido e ouvido.

Lidar com a incerteza não é tarefa fácil. Além disso, pode-se considerar que a atenção direcionada a Catarina, no final das aulas, era realmente algo que condicionava certa

energia por parte do professor, mas nas oportunidades que tive de dialogar com ela, pude entender um pouco mais da realidade dela e sua maneira de ver o curso, disciplina e pessoas ao redor. Tive a oportunidade de me conhecer um pouco mais também, enquanto pessoa e profissional, exercitando meus níveis de escuta, capacidade de adaptação da comunicação e conteúdo lecionado, pois em muitos momentos era possível enquadrar exemplos mais adequados a sua realidade, ou seja, era uma oportunidade de experienciar de forma consciente o "não ter controle" da situação.

O projeto em sala de aula

Seguindo rastros, juntando cacos ou retalhos informacionais, além das percepções frente a algumas histórias, como a de Catarina, em outubro de 2015, por meio de outra disciplina e turma, criei um projeto com os alunos do 6.º período do curso de Administração, na disciplina Marketing e o estudo do Comportamento do Consumidor, cujo intuito foi o de proporcionar espaços de reflexão sobre "o Eu e o Outro", na tentativa de despertar sensibilidade crítica e prática, o que ajudaria, não somente na competência dos futuros profissionais de administração, como também e, principalmente, na formação pessoal.

Considerando tais intenções, o projeto foi elaborado e denominado Imagem e irrealidade do Eu – Autorretratos Sujeitados. O autoconceito refere-se ao que você pensa de si próprio. Como cada um se denomina, se classifica e se vê dentro da vida em sociedade, o que refletirá na maneira como cada um se trata, é como se relaciona com os outros.

Pensando nisso, e inspirada pelo documentário da marca Dove, "Retratos da Real Beleza - a forma como as mulheres se veem em comparação a como são vistas" (2013)[3], desenvolvi o projeto buscando entender como essas temáticas e problematizações eram interpretadas e vivenciadas pelos alunos – e consequentemente, como os temas se relacionavam com os conteúdos necessários e aplicados dentro da disciplina lecionada.

O projeto teve por objetivo desenvolver a habilidade de autoconceito e possibilitar a amplitude de visão de mundo, entendendo que cada sujeito é único e especial ao mesmo tempo em que é muito parecido com seus colegas e conviventes. Para entender e motivar sobre a importância da autoestima e sua influência nas atividades pessoais e profissionais, buscou incrementar a empatia e a habilidade de respeitar as diferenças e semelhanças, trabalhando os conceitos de autoimagem, também necessários nas análises do "Processo de Decisão de Compra do Consumidor *Off-line* e *On-line*".

Quanto aos materiais necessários, foram solicitados e acordados anteriormente com os alunos. Usou-se cartolinas, lápis de cor, giz de cera, entre outros materiais apropriados para elaboração de desenhos, e ou outras expressões, representações simbólicas, para um autorretrato.

O desenvolvimento se deu em 4 etapas, sendo que as etapas 1 e 2 utilizaram 4 aulas cada uma, e as etapas 3 e 4 utilizaram 2 aulas consecutivamente. (Considera-se 1 aula

---

[3] Documentário Dove "Retratos da Real Beleza - a forma como as mulheres se veem em comparação a como são vistas", 2013. Disponível em: *http://youtu.be/litXW91UauE*. Acesso em: abr. 2013.

para 50 minutos hora/aula). Total para essa atividade: aproximadamente 12 aulas, ou seja, três encontros.

Etapa 1: Como me vejo?

Nessa etapa, foi organizado um círculo de cultura com todos os alunos, dentro da lógica freireana com o objetivo de conhecer a leitura de mundo dos alunos a respeito das temáticas identificadas com na história de Catarina. Para dialogarmos sobre as temáticas relacionadas a autoimagem, também propôs-se assistir ao documentário da marca Dove, mencionado anteriormente, dando continuidade as problematizações do círculo de cultura após as interpretações do vídeo.

Os temas geradores, com suas conseguintes problematizações, foram identificados e trabalhados durante o todas as etapas do projeto. Entre eles: Autoimagem; Beleza X Aparência; Autoconhecimento; Empatia; Marketing humanista; Relações e papéis de consumo.

Antes da atividade realizada, dentro da primeira etapa, no intuito de prepará-los para a próxima e dar continuidade ao processo reflexivo do projeto, acordou-se que todos os alunos fariam a leitura de duas cartas-textos, contidos em um dos livros de Zygmunt Bauman, intitulado *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno* (2011). Sendo as seguintes:

- Carta 2. Sozinhos no meio da Multidão (p. 13-17);
- Carta 15. Agora é a vez dos cílios (p. 72-76).

Atividade – Cada aluno foi desafiado a desenhar-se, de corpo inteiro, buscando representar-se com o máximo de detalhes que desejasse, em forma de coloridos ou não, com acessórios, roupas, expressões etc. Sem orientações ou instruções específicas, e experimentando liberdade para criar e inovar no processo. Todos os alunos tiveram aproximadamente 40 minutos para realizar a atividade.

Etapa 2: Como o outro me vê?

Foi organizado um novo círculo de cultura, para dialogarmos a respeito das leituras das duas cartas-textos de Bauman (2011) e suas relações com os temas geradores e, consequentemente, com o documentário da marca Dove, assistido na aula anterior.

Logo após, foram organizadas (aleatoriamente) duplas, em que os alunos se sentaram um na frente do outro.

Atividade – Cada aluno deveria desenhar o outro, mas não poderia mostrar ao colega o desenho. Essa atividade levou aproximadamente 40 minutos para ser realizada. Os desenhos foram entregues para a professora, sem que os alunos pudessem vê-los.

Etapa 3 e 4: Revelação e avaliação com aplicabilidade crítica

Na última aula, realizaram-se as etapas 3 e 4. Na etapa 3, foi proposto aos alunos que os desenhos, realizados da etapa 1 e 2, fossem apresentados para todos da sala, em forma de exposição, espalhados pelo chão, formando um corredor de vários desenhos alinhados. E,

assim se fez, em forma de painel no piso, no qual todos os alunos puderam contemplar os resultados e, informalmente, entre eles, discuti-los.

Atividade – Os alunos deveriam olhar para os desenhos de si mesmos, feito pelo colega de classe e comentar sobre eles com o colega que desenhou e os outros colegas, informalmente.

Resultados e considerações finais

Posteriormente, após cada aluno recolher os seus desenhos (aquele que fizera de si e o que o outro colega fez dele), organizou-se um novo círculo de cultura para debater a respeito de todo o processo realizado dentro do projeto em questão. Assim, a discussão geral sobre os estudos e as leituras da "Modernidade Líquida", do sociólogo polonês Zygmunt Bauman e sobre as "Relações Sociais no século 21 frente o Consumo no Marketing 3.0" deu-se de forma ampla e embasada por leituras de textos com explanações de temáticas, realizadas nas aulas que antecederam a aplicação do projeto.

Ao perceber uma realidade paradoxal, ou seja, uma irrealidade sustentada entre os grupos sociais mais jovens ou mesmo no âmbito acadêmico, em que padrões de imagem e autoimagem se repetem dentro da utópica perfeição artificializada pela indústria cultural, o julgamento com a autoimagem e a imagem do outro é constantemente dura e crítica. Os alunos, em geral, compartilham apelidos, julgamentos negativos e conflitos durante tarefas em grupo, resultando, muitas vezes, na inabilidade de trabalhar em equipe de forma produtiva e saudável, também mercadologicamente falando.

Além disso, nestes anos de docência no Ensino Superior, percebo empiricamente o quanto certos alunos revelam comportamentos introvertidos, que não alimentam uma autoestima, que lhes proporcione maior autoconfiança na maneira de ser e estar, não apenas em sala de aula, mas principalmente na vida pessoal e profissional. Padrões de beleza, aparência e comportamento disseminados pela mídia, pela indústria cultural e pela sociedade em geral, reforçam as problemáticas entre os sujeitos pós-modernos no sentido de se autovalorizarem e valorizarem o outro. Isso influencia na maneira como verão e atingirão ou não suas próprias metas pessoais e profissionais. Conseguinte, é parte indispensável em processos de desenvolvimento humano, propor autoanálises, objetivando um autoconhecimento cada vez mais aberto e autônomo, estimulando aceitação e valorização pessoal para o aprimoramento sustentável e funcional.

Os resultados com a experiência apresentada nos evidenciam a importância do autoconhecimento, escuta e do diálogo nas práticas de ensino. Assim costumo, quando possível, dependendo dos alunos e das alunas, replicar o mesmo projeto e atividades, entre outros, com as devidas adaptações até os dias de hoje, dentro de uma ou outra disciplina.

Cada turma que encontramos no percurso da docência nos revela uma outra forma de olhar esse diálogo, o que nos faz recriar e reviver experiências. São experiências a serem vividas, respeitando a autonomia de cada professor, e não modelos a serem seguidos, dependendo dos diálogos estabelecidos com os alunos e as alunas. De acordo com

Freire (2013), podemos ter planejamentos, procedimentos, mas estes sempre estarão condicionados a esta troca de leituras de mundo com os alunos e as alunas.

Em razão dessas experiências, reforçamos a ideia que estamos realmente num contexto líquido, lidando com uma geração inserida nessas condições, que nasceu e se desenvolveu na era da tecnologia e da virtualidade, com determinados valores que emergiram paralelo com a internet e seus subprodutos e interações. Tudo isso implica, segundo Bauman (2013b, p. 45), um cenário, em que "[...] toda a categoria de diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter empregos *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de "estagiários" falsamente rebatizados de "treinamento".

Essa geração, nascida em tempos líquidos, segundo Bauman e Leoncini (2018), é denominada de geração líquida. Esses jovens nasceram por volta de 1980, ou os mais novos ainda por volta de 1990 ou 2000, o que significa que eles não vivenciaram aspectos sociais, políticos, econômicos e estruturais do passado que, atualmente, não imperam mais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido.** Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido-moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Babel.** Entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Nascidos em tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GINZBURG, Carlo. Señales: Raíces de un Paradigma Indiciario. In GARGANI, Aldo (org.) **Crisis de la Razón.** México, 1983.

MARTINS, Mariana Domitila Padovani. **Experiências no cotidiano escolar do ensino superior: a prática do diálogo freireano em tempos líquidos.** 288f Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba / SP. Eliete Jussara Nogueira, UNISO, 2020.

YOUTUBE, **Dove Retratos da Real Beleza | Versão Estendida.** Disponível em: *https://youtu.be/Il0nz0LHbcM*. Acesso em: 28 jun. 2019.

A poesia feminina no contexto da repressão do regime salazarista: Maria Teresa Horta e a voz da resistência

Ivani Vecina Abib[1]
Ricardo José Orsi Sanctis[2]

Estudar Literatura é ir além do deleite, do prazer estético, do encantamento com as palavras. É entendê-la como um grande arquivo que guarda o tempo, as relações humanas, a história de um povo, suas mazelas, sua busca de justiça e de conquista de seu espaço. É um construir e reconstruir o tempo, a memória, os conceitos pela palavra. Ela permite voltar e parar no tempo, bem como mergulhar no tempo presente para fazer emergir discussões de temas atuais. Apesar de pertencer a uma outra época, a poesia de Maria Teresa Horta tem se mostrado muito atual e, sua importância e influência na poética feminina que despontou na segunda metade do século XX, tem encontro marcado com todos que fazem estudo de literatura na contemporaneidade. Ao estudar o momento político pelo qual passou Portugal e o peso do regime ditatorial Salazarista, somos capazes de fazer reflexões acerca da relação entre a história e às questões sobre o feminismo, a política e a literatura que continuam em pauta até os dias de hoje.

Muito se falou, questionou e escreveu sobre a influência do Salazarismo na sociedade portuguesa do século XX, alvo de grande interesse, de busca de entendimento, de possível releitura, sempre com um olhar sobre o tempo decorrido e que deixou suas marcas, pelo qual se cumpriu e se fez a história.

Impossível falar sobre esse período da história de Portugal, meados do século XX, sem destacar os fatos e a importância que o golpe militar de 1926 e a ditadura Salazarista. Em decorrência desses acontecimentos foi que, em 1932, Antonio de Oliveira Salazar torna-se primeiro-ministro das finanças. Inspirou-se no fascismo italiano e, a partir desse momento, foram suprimidas as liberdades com forte violação dos direitos humanos que resultou no chamado Estado Novo. As eleições que aconteciam a cada 7 anos eram repletas de fraudes e o cargo de primeiro-ministro sempre permaneceu ocupado por Salazar. A dificuldade econômica tornava maior a desigualdade social, pois privilegiava grandes indústrias o que fortalecia os monopólios. Houve forte censura aos meios de comunicação, pois eram proibidas quaisquer divulgações de modernidade e liberalismo e também houve a apreensão de livros e publicações considerados subversivos.

---

[1] Mestre em Retórica pela PUC de São Paulo. Coordenadora do curso de Letras da UNIP de Sorocaba e Professora de Literatura Portuguesa. E-mail: *ivanivecinaabib@gmail.com*
[2] Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professor de Teoria da Literatura da UNIP-Sorocaba e Professor de Língua Estrangeira na FATEC de Sorocaba. E-mail: *ricardosanctis@uol.com.br*

De acordo com Pedrosa (2017), a propaganda eleitoral trazia forte apelo aos princípios do Salazarismo: família, ênfase na figura paterna e a religião católica. Os cartazes traziam os dizeres: “VOTAR COM SALAZAR É GARANTIR A PAZ E O PÃO”. O lema do salazarismo era *“Deus, Pátria, Família”*.

Que aspectos desses anos de opressão podem-se destacar neste trabalho? É sabido que durante esse período, a censura não só intimidou a sociedade portuguesa como também fez forte perseguição aos intelectuais. Foram cinco décadas de ditadura em que muitos acontecimentos influenciaram o seu desfecho repressivo. É sabido que Portugal não participou da Segunda Guerra Mundial e essa neutralidade tinha por interesse não conceder a liberdade às suas colônias na África, fato recorrente em diversas colônias africanas e de outras partes do mundo que lutaram ao lado de grandes potências contra o Nazismo.

Essa postura insistente de coibir a independência de suas colônias desencadeou movimentos de guerrilhas pela libertação ocorridas, principalmente, em Moçambique, Angola e Guiné-Bissau.

O fim da ditadura Salazarista começou a dar sinais por volta de 1960. Essa decadência se deve a inúmeros fatores, principalmente à oposição que se fortalecia e ao grande descontentamento popular que ao querer seguir tendências de uma Europa evoluída, considerava Portugal como o retrato de terrível atrasado.

A situação se torna mais evidente com a doença de Salazar que o obrigou a se afastar do governo. Mais tarde, com a morte de Salazar, Marcelo Caetano assume o cargo e dá continuidade à política salazarista, um regime impopular que agrava cada vez mais a situação política portuguesa. A guerra das colônias, a decadência econômica e o forte descontentamento popular, inclusive das forças armadas, levaram a um dos episódios mais bonitos, ou mais poéticos da história portuguesa: A Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974 que é, segundo Roani (2002), um dos mais importantes fatos ocorridos no processo histórico português, devido aos desdobramentos e transformações que trouxe à realidade portuguesa.

Desta feita, os militares depuseram Marcelo Caetano, a capital Lisboa foi ocupada de maneira pacífica e a população eufórica saiu às ruas para comemorar o fim de uma ditadura de 48 anos, distribuindo cravos, a flor nacional, aos soldados que se rebelaram, os chamados capitães de abril.

Porém, antes da Revolução, a censura dominou o período Salazarista e tudo o que se escrevia era vigiado: a imprensa, os jornalistas, os escritores, todos estavam à mercê dos censuradores. Essa prática comum em todas as ditaduras evidenciava o temor do regime em ver sua imagem comprometida. Interessante notar que os livros não eram sujeitos a censura prévia, mas podiam ser apreendidos depois de publicados, o que era feito frequentemente pela Direção-Geral de Segurança que emitia mandados de busca às livrarias enquanto os correios controlavam a circulação dos livros. Há que se lembrar o processo judicial em que se envolveram Maria Velho da Costa, Maria Teresa Horta e Maria Isabel Barreno, com o livro Novas Cartas Portuguesas, cuja crítica mordaz atacava não apenas a condição da mulher como também ao patriarcalismo português. A obra

questiona *"Em que refúgio nos abrigamos ou que luta é a nossa enquanto apenas no domínio das palavras?"* ou, em Ova Ortegrafia: *"Ecedi escrever ortado; poupo assim o trabalho a quem me orta..."* (BARRENO, HORTA, COSTA, 2010, p. 220).

Convém que se ressalte o assombro da censura ao verificar na obra das três Marias, segundo eles, partes pornográficas e imorais. O medo conduzia ao pensamento de que não valeria a pena escrever determinadas coisas porque poderiam não passar na censura, condicionando a atividade dos escritores à insegurança, pois não sabiam se as suas obras seriam apreendidas ou não. Os jornalistas faziam, desde sempre, parte de uma das classes que mais sofreu com este gênero de autocensura, ao recair sobre eles a responsabilidade de que o jornal não atrasasse a sua tiragem por causa de alguma frase mal pensada ou temerária. Ferreira de Castro escreve, em 1945, que cada um dos jornalistas coloca, ao escrever, um sensor imaginário sobre a mesa de trabalho (COSTA, 1973).

Desta feita, essa postura do regime fez surgir uma literatura que, para fugir dos censuradores, servia-se de uma linguagem metafórica ou excessivamente alegórica. Alguns termos usados eram os seguintes: em vez de Socialismo, diziam "Aurora", para Revolução, "Primavera" e "Vampiro" para Polícia (FLORY; CAMOCARDI, 2004).

Com o fim desse período de forte intimidação intelectual, a literatura surge mais livre, mas ainda sobre forte influência dos tempos de ditadura. Seria temerário afirmar que houve uma grande mudança, mas sim, uma continuidade de temas que já vinham sendo produzidos no período do regime ditatorial. A literatura portuguesa buscava a identidade perdida nessa época cujo contexto foi composto pela ditadura, pela Revolução dos Cravos, a guerra das colônias, enfim, recuperar-se era a palavra de ordem para resgatar nas produções artísticas a genuína alma de Portugal, em sua verdade e essência.

Considerando-se as mudanças ocorridas sob o ponto de vista das transformações literárias, Roani esclarece:

> Como acontecimento histórico, o 25 de abril transformou a vida de todos os portugueses, modificando as instituições sociais e, sobretudo, influenciando o âmbito artístico lusitano. A abordagem da produção literária portuguesa destes últimos 30 anos não pode prescindir de sondar o modo como esse acontecimento histórico influenciou a atividade escritural dos autores lusitanos. Essa sondagem mostra-se instigante, no caso da ficção portuguesa contemporânea, pois pode ser demonstrada uma estreita vinculação das alterações sociais com a renovação do próprio percurso artístico dos escritores portugueses anteriores e subsequentes a 1974 (ROANI, 2004, p. 16).

Nesse percurso em que se busca destacar o papel da mulher escritora e a consequente pressão sofrida por ela, ora pelo regime político, ora pelo patriarcal, encontra-se desde o início da história portuguesa a presença dela e sua árdua busca pelo direito de expressão. São muitas as mulheres destemidas e audaciosas que desempenharam importantes papéis e ao longo dos séculos. Dentre elas, encontramos a princesa Maria, filha do rei D

Manuel I, cuja cultura a tornou alvo de grande admiração. Não podemos esquecer das freiras, Soror Violante do Céu, conhecida como uma brilhante poeta do Barroco português e, sem dúvida, Soror Mariana do Alcoforado e suas cartas de amor a um militar francês. Temos escritoras no século XIX e no século XX que surgiram com a República em 1910, o que lhes possibilitou uma certa libertação. Porém, acrescente-se que não ficaram livres do "machismo", muito menos da discriminação econômica e, entre o financiamento do estudo de uma mulher e de um homem, resta a realidade do difícil acesso da mulher à escolarização.

Mas, retornando ao quadro mais repressivo, a partir de 1926, a rigorosa censura do regime de Salazar só veio a agravar a situação dos escritores e daqueles que, pela palavra ousavam discordar da ordem imposta. Formou-se pela literatura uma frente de resistência de escritores, homens ou mulheres, que não apoiavam o regime. O posicionamento literário feminino abriu portas para uma possível liberdade de expressão que não era bem vista pelo regime e também pela sociedade, haja vista o preconceito enfrentado por escritoras como Florbela Espanca e Irene Lisboa, cuja obra foi sem dúvida precursora e libertária para as mulheres escritoras que as sucederiam.

Muitas outras fizeram parte desse movimento em que marcaram sua posição como mulheres e escritoras, ora contra o regime que se iniciava ora contra a sociedade que, sujeita à dominação vigente, insistia em se conformar com a inferioridade imposta ao gênero feminino. Podemos incluir, como precursoras Maria Lamas, Maria Acher.

Segundo Pedrosa (2017), a temática feminina e feminista estará presente no conjunto das obras literárias de escritoras portuguesas que foram censuradas pela PIDE*3*, no decorrer do Estado Novo, especialmente no tocante às obras que serão tratadas neste trabalho, Minha Senhora de Mim, de Maria Teresa Horta e As Novas Cartas Portuguesas em conjunto com Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa. A PIDE funcionou durante o Estado Novo e tinha como função anular todo tipo de ação que se opusesse ou fosse considerada opositora do regime. Sabe-se das formas violentas de tortura que objetivavam repelir possíveis ataques à política dominante.

O regime Salazarista foi longo e muitas dessas mulheres cresceram sob esse regime e se destacaram na luta pelo direito à palavra, firmaram-se como escritoras, fugindo do estereótipo da escrita feminina tímida, conservadora e quase inexistente. São expoentes de resistência as escritoras: Sophia de Melo Breyner Andresen, Natália Correia, Agustina Bessa Luís, Fernanda Botelho, Maria Judite de Carvalho, Salette Tavares, Ana Hatherly e Maria Teresa Horta, destacada neste trabalho.

Em meados de 1971, as três Marias se reuniram. Maria Isabel Barreno, Maria Velho da Costa e Maria Teresa Horta juntas publicam em 1972 as Novas Cartas Portuguesas. O livro trazia denúncias, críticas e tornava patente a situação discriminatória que viviam as mulheres portuguesas. Difícil classificar esse livro das três Marias, uma vez que elas mesmas não o classificaram, pois foge ao tradicional. Essa obra reúne cartas, poemas, às vezes escrito em francês, às vezes em português, referindo-se a Mariana do Alcoforado,

---

[3] Polícia Internacional e de Defesa do Estado Novo.

a freira de Beja. O tom pornográfico das cartas das três Marias causou grande escândalo em Portugal e as autoras foram processadas. Tudo isso trouxe grande repercussão internacional e logo após a revolução dos Cravos as autoras foram absolvidas e o processo suspenso. Sem dúvida esse livro foi um marco para a literatura feminina, pois nele as mulheres ganharam voz e chocaram a sociedade portuguesa.

As Marias assinam a obra em conjunto, porém o aspecto interessante e intrigante é não estar identificado no livro quem escreveu determinado texto ou fragmento. Ganharam identidade na literatura, muito embora não tenham revelado suas identidades isoladamente como forma de dar ênfase a uma identidade compartilhada e maior: a identidade de mulher.

De acordo com Oliveira (2017), a obra de Maria Teresa Horta se fez conhecer por discutir as relações sociais e de gênero naturalizadas em nossa sociedade. As obras *Minha Senhora de Mim*, assim como, posteriormente *As Novas Cartas Portuguesas*, foram recolhidas pela censura, como era costume na Ditadura, logo após sua publicação. O tema do erotismo escrito por mulher, em desacordo total com o que era doutrinado na época do Salazarismo que se esforçava em pregar a figura da mulher limitada ao espaço doméstico e que, de maneira alguma se confrontaria ou concorreria com o homem na esfera pública. Saliente-se que, nesse contexto de governo totalitário, jamais uma mulher que escrevesse poesia seria bem vista, ainda mais sendo a temática o seu próprio corpo e o erotismo.

No mesmo sentido, Pedrosa escreveu:

> O Estado Novo preconizava uma ideologia de submissão das mulheres. Neste sentido, a sua concepção de uma cultura feminina, que nivelava todas as mulheres por critérios biológicos, legitimando a sua segregação das esferas social e política, minimizava-as à sua função reprodutora, o que era necessário à organização corporativista, uma vez que o Estado Novo encarava a família enquanto cédula base da sociedade. Assim, foi em nome de um biologismo, que clamou existir, que legalizou a discriminação da mulher (PEDROSA, 2017, p.23)
>
> As mulheres ficavam, assim, confinadas ao espaço doméstico, economicamente dependentes, situação que só se alteraria a partir de metade da década de 60. A dependência económica das mulheres por parte dos maridos era ainda defendida como princípio por Salazar, que atribuía às mulheres a tarefa de educar as crianças, defendendo, por isso, que o trabalho das mulheres, principalmente casadas, não devia ser fomentado (PEDROSA, 2017, p. 27)

Esse era o contexto de repressão às mulheres e consequentemente à escrita feminina e a sua inserção no meio literário. A partir de 1960, a literatura portuguesa adentrou por novos caminhos, diferentes daqueles tão marcados no neorrealismo português que fazia da literatura um palco de batalha em defesa das causas sociais. A partir dessa década, outra era a preocupação dos escritores que, segundo Pedrosa (2017), problematizavam a história e a forma de se estar no mundo, aumentando o número de mulheres escritoras.

Desta feita, mulheres adentraram ao aparelho conceptual criado por homens no qual somente eles tinham direito à vida pública, à produção artística, simbólica e à vida política. A existência dessas mulheres quebrou, então, os paradigmas até então seguidos e impostos socialmente.

Pedrosa cita Jesus afirmando que:

> A verdade é que a escrita produzida pelas mulheres constituiu, nessa época, um misto de libertação pessoal e de conquista da palavra com a qual podiam exprimir tudo aquilo de que tradicionalmente não eram senão objecto. A literatura sempre falou de mulheres e sempre as colocou no cerne das narrativas, explorando vivências, sentimentos e afectos, mas a construção dessas personagens correspondeu, quase sempre, ao olhar dos homens escritores. É, pois, natural, que a tomada da palavra escrita pelas mulheres se tivesse revestido de temas e formatos que elas pretenderam dominar, transformando e recriando os pressupostos tradicionais da ficção. (JESUS, 2012, p. 49 apud PEDROSA, 2017, p. 65).

Em Minha Senhora de Mim, Maria Teresa Horta não só afrontou a sociedade da época como também rompeu com o cânone literário de pertencimento masculino até então. Sua poesia erótica escandalizou, também anos mais tarde com *As Novas Cartas Portuguesas*. *Minha Senhora de Mim* é composto por 59 poemas cuja forma se remete às cantigas de amigo medievais em uma releitura do Trovadorismo português. Neste, o eu-lírico era feminino, composto por homens e trazia o sofrimento do amor causado pela ausência do amigo (namorado), o que configurava a total dependência da mulher em relação ao homem. Já na poesia de Horta, a mulher é o centro da narrativa do desejo sexual e a razão de remeter-se à cantiga de amigo está intrinsecamente ligada à rebeldia de reescrever o gênero medieval pelas mãos de uma mulher (PEDROSA, 2017, p. 358).

Com esse resgate dos tempos medievais, Maria Teresa Horta afrontou o Estado Novo ao trazer essa libertação feminina, o ser dona de mim ia contra a dominação patriarcal imposta pelo fascismo. Os poemas de *Minha Senhora de Mim* abrem-se para a mulher assumir a sua sexualidade e se coloca a mulher no comando da ação, mostrando ao homem os caminhos do prazer sem vincular o ato sexual ao dever da procriação. Ao não se mostrar mais subjugada à moral católica, ao Estado e à sociedade, Horta, com sua poética, criou uma voz de comando e não de submissão.

A poesia de Horta apresenta uma vasta relação intertextual, como se vê, com as *Novas Cartas Portuguesa*, publicado pelas três Marias, que, por sua vez, tem elementos intertextuais com as cartas de Mariana do Alcoforado. Percebe-se também o diálogo de *Minha Senhora de Mim* com o poema de Sá de Miranda, “Comigo me Desavim”. No poema *Minha Senhora de Mim*, Horta dialoga não apenas com os clássicos como também com o corpo e mostra a força desse resgate com o passado, confrontando-o com o presente, como podemos ver nos versos do poema (BRIDI, 2009).

Minha senhora de mim
Comigo me desavim
minha senhora
de mim
sem ser dor ou ser cansaço
nem o corpo que disfarço
Comigo me desavim
minha senhora
de mim
nunca dizendo comigo
o amigo nos meus braços
Comigo me desavim
minha senhora
de mim
recusando o que é desfeito
no interior do meu peito
(1983, v. 2, p. 56)

De acordo com Bridi (2009, p.41), "O poema conjuga, em sua tessitura, a questão feminina, o corpo que ainda se nega ou esconde (nem o corpo que disfarço) e o evidente diálogo com a poesia portuguesa". Temos um eco do poema de Sá de Miranda, revisitado pela perspectiva da mulher. Desta feita, retoma-se nessa releitura, explicitamente, como se pode ver, os famosos versos criados em "medida velha" nos alvores do classicismo português:

Trova
Comigo me desavim,
sou posto em todo perigo;
não posso viver comigo
nem posso fugir de mim.
Com dor, da gente fugia,
antes que esta assi crescesse;
agora já fugiria
de mim,
se de mim pudesse.
Que meio espero ou que fim
do vão trabalho que sigo,
pois que trago a mim comigo,
tamanho imigo de mim?
(1942, v. 1, p. 8)

Bridi (2009) frisa o aparente poder que ser “senhora” de si aponta, logo se desfaz na desavença (“Comigo me desavim”) de silenciar o corpo (“nem o corpo que disfarço”) e na confusão dos afetos (“recusando o que é desfeito/ no interior do meu peito”).

Ao romper com a tradição poética, Horta faz surgir um novo sujeito poético, livre da opressão social e da literatura masculina que ao longo dos tempos marginalizou a escritura feminina.

Maria Teresa Horta apresenta um ponto de fuga num contexto social que, na produção da subjetivação feminina, sujeitava-a ao controle, à censura moral, fabricando mulheres dóceis e úteis socialmente para a manutenção de um status de repressão. Ao agir com liberdade, trilha pela formação de sua subjetivação-liberdade, na prática de si consigo mesma, inaugurando-se um tempo de resistência.

Quando na introdução do *Uso dos Prazeres* do segundo volume da “História da Sexualidade” Foucault afirma que na existência de um código moral existe a possibilidade de uma prática de si, aborda a possibilidade de uma construção do sujeito não apenas com a sujeição às práticas sociais das relações de poder que permeiam a sociedade. Abre discussão para a consideração da prática de uma liberdade capaz de gerar resistência àquilo que está pré-estabelecido. Essa abordagem de como se dá a presença da moral é entendida por Foucault (1984) como a forma real de relacionamento entre os indivíduos e as regras que lhes são impostas. Temos, assim:

> [...] a maneira pela qual eles (**os indivíduos**) se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição ; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão , os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, do qual eles tem uma consciência mais ou menos clara. Chamemos a esse nível de fenômenos a “moralidade dos comportamentos” (FOUCAULT, p. 26).

Em 1967, ao concluir o livro *Minha Senhora de Mim*, Horta sofre a pressão da PIDE que impede a venda de seu livro após ser publicado. Sofre perseguição e é espancada na rua por três homens por ter se aventurado a escrever sobre o que, até então, era proibido.

Esse contexto de repressão abre caminho para que em 1971, Maria Teresa Horta, Maria Velho da Costa e Maria Isabel Barreno assumam um novo projeto literário e juntas escreveram *As Novas Cartas Portuguesas*, trazendo para o presente o drama, a culpa e o amor desesperado de Mariana do Alcoforado, a presumível autora de Cartas Portuguesas.

As Novas Cartas Portuguesas trazem a marca da denúncia de todo o contexto político-social em Portugal, da transgressão das convenções sociais, do silêncio imposto às mulheres e da reivindicação do direito à sexualidade feminina (PEDROSA, 2017).

É inegável que o símbolo dessa obra é a mulher enclausurada. Por meio de cartas em prosa ou poesia, alguns monólogos, contos, as três Marias vão relatando situações pessoais e políticas, referindo-se a temas tabu para a sociedade da época.

> Se os outros elementos de opressão social e política simbolicamente evidenciados na obra com o consequente questionamento da ordem social, exigiam uma subtileza de análise mais dificilmente exercida pelos censores, a expressão do erotismo e da sexualidade e, ainda mais, em palavras de mulheres, assumindo o corpo e o prazer, constituíram uma afronta inadmissível à moral oficial de um poder estabelecido no masculino que se arrogava o direito de decidir o que às mulheres convinha ou servia, para que servidos eles fossem. (JESUS, 2012 apud PEDROSA, 2017, p. 379)

Considerações finais

Acredita-se que este breve relato e as obras aqui apresentadas mostrem o relevante papel social da literatura na formação da subjetivação da mulher escritora que, inegavelmente, foi e ainda é capaz de subjetivar a mulher leitora por meio do lirismo. Percebeu-se o erotismo da poesia de Maria Teresa Horta como um ato de resistência, um proclame de mudança da existência da mulher. Buscou-se situar a importância da obra de Horta num momento gravemente tenso em Portugal, pois o Estado Novo já se consolidara e os efeitos da repressão permeavam toda a vida portuguesa. Muito ainda se pode considerar sobre esta temática e seu papel histórico. O contexto do Salazarismo, derrubado pela Revolução dos Cravos, teve importante papel no engajamento da condução da vida portuguesa e, nesse contexto, apresentou-se a luta com a palavra de onde sobressaíram mulheres como Maria Teresa Horta que ajudaram a redefinir o papel da mulher, nas conquistas sociais, políticas e no direito ao seu corpo e a sua sexualidade.

A pesquisa feita a respeito da voz feminina de Maria Teresa Horta pode nos levar à reflexão sobre o ensino da literatura em sala de aula. Para muito além da produção literária pela produção literária, do contexto histórico que foi palco da manifestação da poesia, das características de época, podemos conduzir os estudos a temas como feminismo, desigualdade, preconceito, repressão, liberdade, democratização dentre outros. A literatura que vai além de uma explicação relacionada às características de escolas literárias pode contribuir para a formação do leitor crítico capaz de conhecer o mundo, repensando-o e relacionando várias áreas do conhecimento.

Referências

BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. Ana Luísa Amaral (org.). **Novas cartas portuguesas.** Alfragide: D. Quixote, 2010.

BRIDI, Marlise Vaz. Eco dos Clássicos na Poética de Maria Teresa Horta. **Revista Navegações**, Porto Alegra, v. 2, n. 1, p.39-43, jan./ jun. 2009.

COSTA, Maria Velho da. Ova Ortegrafia. In: **Desescrita.** Porto: Afrontamento, 1973. 90 p.

FLORY, Suely Fadul Villibor; CAMOCARDI, Elusis Mrian. A "Revolução dos Cravos" e suas representações na mídia e na literatura. **Comunicação: Veredas**, Ano III - nº 03 - novembro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**, O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HORTA, Maria Teresa. **Poesia completa** 1967-1982. Lisboa: Litexa, 1983. 2 v.

OLIVEIRA, Nicole Guim de. **Senhoras da Palavra: a reivindicação da voz e do corpo nas obras de Maria Teresa Horta e Ana LuÍsa Amaral.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2017.

PEDROSA, Ana Bárbara Martins. **Escritoras Portuguesas e Estado Novo: as obras que a ditadura tentou apagar da vida pública.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

ROANI, Gerson Luiz. **No limiar do texto: literatura e história em José Saramago.** São Paulo: Annablume, 2002.

ROANI, Gerson Luiz. **Sob o vermelho dos cravos de abril – Literatura e Revolução no Portugal contemporâneo.** Revista Letras, Curitiba, n. 64, p. 15-32. set./dez. 2004. UFPR.

SÁ DE MIRANDA, Francisco de. **Obras completas.** Lisboa: Sá da Costa, 1942.

Autoscopia: reflexões com professoras em aulas de Matemática do Ensino Fundamental

Mônica de Oliveira Pinheiro da Silva[1]

Introdução

O presente capítulo tem por intuito explorar situações de ensino, utilizando a técnica da autoscopia, tendo a filmagem e a posterior reflexão conjunta como instrumento, enfocando as práticas pedagógicas de uma professora da 2ª série do Ensino Fundamental, e uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, de Portugal, em aulas de Matemática. Esta pesquisa apresenta um procedimento de coleta de dados, em ocasião do desenvolvimento da tese de doutorado intitulada: "Os números e o Sistema de Numeração Decimal: práticas pedagógicas de professores do Brasil e Portugal", da autora. Dentre outras formas de coleta de dados, que na busca por analisar/compreender as práticas pedagógicas de professoras de distintas séries do Ensino Fundamental, julga-se a autoscopia, um elemento importante por ser capaz de proporcionar a autoanálise e reflexão conjunta, em especial, do sujeito que está sendo filmado e observado. Salienta-se que, para tal reflexão, o "fio condutor" foram práticas pedagógicas em aulas de Matemática, objetivando-se ressaltar as interações e reflexões propiciadas por tais momentos.

Conforme a Divisão de Estudos CNFF (2006, p. 8), a autoscopia consiste "num processo de autoanálise que permite ao indivíduo rever-se na ação e conhecer-se melhor, tomando consciência dos seus pontos fortes e fracos, a fim de se aceitar e melhorar". Ela foi desenvolvida em 1967, pelo Centro de Audiovisuais da escola Normal de Saint Cloudt, na França - FAUQUEY e STRASFOGEL. Segundo CNFF (2006, p. 8), sobre a utilização da autoscopia na formação ou no aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, ela permite: "a identificação e descrição das principais aptidões, expressas em termos de comportamentos, indispensáveis na preparação, desenvolvimento e análise de uma sessão de formação; a autoanálise; a identificação dos comportamentos pedagógicos a adquirir ou melhorar".

Esse procedimento, que pode ser chamado de intervenção reflexiva, tem por objetivo promover momentos reflexivos acerca da postura e conduta de quem está sendo filmado, para dividir suas percepções com aquele que filma. Considerando a pesquisa envolver a reflexão acerca dos elementos que compõem a sala de aula, este estudo oferece a oportunidade de conhecermos tal procedimento, como também considerá-lo como um procedimento metodológico para pesquisas que envolvam formação de professores. Considerando-se a necessidade de adotar-se uma postura do professor "praticante reflexivo" (TARDIF; MOSCOSO, 2018), os autores esclarecem sobre os processos internos que permeiam a reflexão sobre a ação docente, visando a mudanças, a ajustes quando

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba. Docente da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, José Crespo Gonzales. E-mail: *monica.silva15@fatec.sp.gov.br*

afirmam: “também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente.” (p. 16). Dessa forma acredita-se estar explorando alternativas de repensar e promover o aprimoramento, bem como alternativas de melhorias das relações implícitas em sala de aula, através de uma atitude mais reflexiva e voltada para a prática pedagógica do professor.

Sujeitos da investigação

Os participantes desta pesquisa foram duas professoras de Ensino Fundamental, sendo ambas de escolas públicas, uma do Brasil e outra de Portugal. Tais professoras se dispuseram a participar da investigação, cientes das etapas necessárias para a sua completa execução. Para a descrição das atividades e dos sujeitos, indicaremos professor 1 e será chamada de Ivete e professor 2, Raquel (nomes fictícios), buscando manter o sigilo em relação aos sujeitos.

Professor 1

A professora Ivete possui formação em licenciatura em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, mestrado em Educação na Área de Tecnologia Educativa. Possui também formação em artes plásticas.

Sua fala é tranquila, e se mostra calma no que diz, bem como em sala de aula se movimenta bastante, com a fala serena e séria. Ela pouco sorri, mas consegue através das palavras transmitir tranquilidade e carisma. Percebe-se o seu viés artístico, pois se destaca em tudo o que ela faz em termos didáticos.

Feitas as sessões de filmagens, ficou acertado que, após dez dias haveria o encontro para a análise sobre o conteúdo filmado. Na data e local combinado (na escola), a pesquisadora iniciou a conversa, perguntando quantas vezes Ivete viu o material com as filmagens. Ela disse ter visto duas vezes. A conversa aconteceu com as duas em uma sala fechada, com o computador ligado e na tela, a filmagem, iniciando com ambas assistindo ao filme. Ivete se manteve em silêncio, sem rir, nem esboçar nenhuma expressão.

Considerou-se a autoscopia um instrumento capaz de levar o “sujeito autoscópico” a se ver, refletir e se confrontar, considerando-o como um excelente instrumento de formação. Não se trata, a princípio, de algo confortável, pois irá expor a pessoa, seus trejeitos, cacoetes, forma de andar, falar, gesticular. No viés da psicologia, esse fato de olhar-se, tal como a um espelho, remete a questões íntimas e se relacionam com sua autoimagem, nem sempre confortável, digerível e de fácil entendimento.

O recorte foca-se para questões didáticas, cada ação, de maneira adequada, analisada sob o ponto de vista da didática, da prática docente, e seus possíveis desdobramentos, sob o ponto de vista ético, humano, relacional, formativo. Esta técnica provoca reações no sujeito autoscópico, de forma a serem ambivalentes, ou seja, de alegria, risos, surpresa, e seriedade, como se aquela imagem não lhe representasse. Ela, a autoscopia, pode ser mais ou menos aproveitada dependendo de alguns fatores, entre eles o nível de envolvimento

de pesquisador e pesquisado com os propósitos da pesquisa, o reconhecimento de quais aspectos a melhorar.

Convém ressaltar que a eficácia dessa técnica dependerá da aceitação do sujeito participante, que deve ser instruído sobre as etapas e objetivos deste procedimento, para que sejam potencializados e bem aproveitados. Essa característica, da utilização deste procedimento a pessoas preparadas, é um tanto quanto delicada, requer da pessoa a ser observada uma maturidade, um estar disposto a se ver e encarar pontos a serem melhorados.

Professor 2

A professora Raquel possui Graduação em Pedagogia, pós graduada em Docência no Ensino Superior e mestre em Educação. Atua há quinze anos, no Ensino Fundamental, com as séries iniciais, atualmente no 2º ano. Desde o início, nas reuniões que antecederam às sessões de observação e autoscopia, Raquel se mostrou disposta a contribuir, sendo ela a única a aceitar além das sessões de observações, ser filmada.

Raquel demonstra espontaneidade e desenvoltura em sala, conseguindo organizar a turma e conduzir a aula com tranquilidade, sendo ela a responsável por promover brincadeiras, e por utilizar termos, como se fossem códigos, reconhecidos pela turma, que os conhece e reage prontamente, de forma prazerosa.

Conforme Sadalla e Larocca (2004, p. 423), faz-se necessário certo distanciamento do objeto, para as posteriores análises. De acordo com as autoras, "outra particularidade contida nesse procedimento é a facilitação do distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registrado". Sendo assim, depois de sete dias da realização das filmagens, houve o encontro para as reflexões em torno do que foi visto.

A pesquisadora conduziu a conversa dizendo que ficou surpresa com a reação das demais professoras na recusa em participar da autoscopia. Ela disse que a princípio se surpreendeu com a proposta, mas resolveu "encarar", pela curiosidade e, também, por lembrar-se da ocasião da realização do mestrado, a dificuldade que foi fazer pesquisa em sala de aula. Nesse momento, ela fala um pouco de sua trajetória, até a realização do mestrado que mudou a sua vida profissional.

A conversa continua para que juntas analisem a postura de Raquel, sua movimentação em sala de aula (a filmagem está passando na tela do computador). Com sua maneira alegre e motivada, com seu jeito rápido de se movimentar, olhando para a turma o tempo todo, ela diz: *em primeiro lugar, eu não imaginava o quanto estava acima do peso...* (risos). E prossegue:

> eu vejo uma professora que demonstra estar preparada para a aula, pois traz tudo já recortado, organizado. Também posso ver uma aula em que a atividade proposta despertou interesse das crianças, não apenas pelo material dourado utilizado, mas pelas perguntas feitas e pelos desafios que foram propostos.

Ela se cala, e observa uma situação de conversa na qual uma criança dizia para a outra que ela era melhor, pois já havia terminado a primeira atividade. Raquel na mesma hora intervém e afirma: *"Estamos disputando algo aqui? Esqueceram a nossa conversa sobre um ambiente colaborativo?"* Raquel continua:

> nesse momento consigo ver uma professora que trabalha valores e normas de condutas, enfocando a ajuda entre eles, e não a competitividade. Sei que as crianças são naturalmente competitivas, gostam de ganhar e eu faço algumas brincadeiras como bingo matemático ou jogo de palavras, e trago prêmios algumas vezes. Mas, tudo tem seu tempo e lugar.

No filme, Raquel se vê movimentando, atendendo ao aluno, e na explanação, ela reforça a sua expressão facial, dependendo de a resposta ser a correta ou não. Nesse momento ela diz: *eu tenho tanta expectativa que eles aprendam e acertem a resposta, que a minha cara já diz tudo, né? Realmente não sei se deveria agir assim, pois posso estar precipitando um resultado.* Essa percepção de Raquel acerca de sua ação remete à definição de contrato didático: "Esses hábitos específicos do professor, esperados pelos alunos, e os comportamentos destes, esperados pelo professor, que regulam o funcionamento da aula, constituem o contrato didático" (BROUSSEAU, 2008, p. 9). Tais expectativas acontecem de forma bilateral, entre professor e estudantes, que Raquel identificou claramente nas filmagens a na sua expectativa para que a criança concluísse (de forma correta) o raciocínio. Nessa perspectiva, Silva (2020, p. 65) esclarece: "As expectativas (...) surgem de forma bilateral, entre professor e estudantes, tendo o professor a ciência da necessidade de intervir oportunamente em situações de aprendizagem, com a intenção de promover situações de reflexão, de mobilizar conceitos já concebidos para incorporar novos".

A pesquisadora então pergunta: você contrataria essa professora que vemos na tela? (risos...). Ela diz:

> ...sim! Eu contrataria porque pude perceber que esta professora se mostra preocupada constantemente com o essencial que é a promoção da aprendizagem! Então a pergunta seguinte: o que essa professora poderia mudar? Raquel se mostra pensativa e diz: Olha, eu acho que esta professora poderia ser um pouco mais tranquila na hora de aguardar as respostas deles, poderia insistir mais nas perguntas, deixar que eles elaborem mais e melhor suas respostas e argumentos.

A pesquisadora aponta que as atividades propostas aos estudantes possuem uma intenção didática, advindas de um cuidadoso planejamento. Continua apontando as características que observou nas aulas: tom de voz, movimentação, a forma como escreve na lousa, organizando-a em atividades diárias, o cuidado com a margem, cabeçalho, nome completo, ou seja, detalhes importantes observados pela professora no cotidiano. Outra característica que Raquel demonstrou em sua prática é a forma como cria os "canais de

comunicação" que ela estabelece com a turma, como por exemplo: "Aquece e descongela", e no meio da explicação, num impasse matemático ela diz "efeito congelante" (e arregala os olhos). As crianças riem e compreendem o momento de estarem mais atentas. Raquel relata: *esses pequenos códigos eu utilizo para demonstrar a importância da linguagem, e como se fossem gatilhos, os trazendo de volta ao tema. As crianças de dispersam facilmente, e tenho que estar atenta a estes momentos.*

O diálogo continua com a pesquisadora conduzindo a conversa para a visão de educação, pontuando que Raquel demonstra esforço para que aconteça a aprendizagem, oferecendo estratégias variadas, objetivando atingir a todos. Para os elementos do Sistema de Numeração Decimal; ela enfatiza sempre fazer contextualizações, atribuir algum significado aos temas abordados:

> eu não uso sempre as mesmas estratégias. Geralmente eu inicio com a parte histórica da construção do sistema numérico decimal, abordando a existência de outras bases numéricas; em seguida converso com eles o porquê do nosso sistema ser o decimal e estudamos o significado da palavra decimal. Feito isso, vou parte por parte, trabalhando bem o conceito de unidade, inclusive a ausência dela, avançando então para o conceito de dezena. Nessa etapa busco explorar a manipulação de objetos contáveis: palitos, tampinhas, pedrinhas, material dourado, registros pictóricos e jogos que envolvam a base 10.

As filmagens

A sessão da filmagem ocorreu em dois dias diferentes, numa etapa em que tanto a professora quanto as crianças já estavam habituadas com a presença da pesquisadora nas aulas. Esse fato, de estarem um pouco habituadas com a presença da pesquisadora, favoreceu o momento da filmagem, tornando-se mais fácil aos estudantes compreenderem que o foco da filmagem era a professora. Procurou-se captar os ângulos que melhor retratassem sua postura, tom de voz, movimento e interação com a turma. Para essa etapa da pesquisa, a filmagem aconteceu durante uma determinada aula, sendo o dia previamente combinado com a professora, mas não o momento específico da aula em que aconteceria a filmagem. Procurou-se intervir o mínimo possível, inclusive o equipamento utilizado para filmar foi o celular, ficando-se no fundo da sala. Tem-se, no entanto, a clareza que a pessoa ao sentir-se sendo filmada, perde (ainda que por poucos instantes) a sua naturalidade, podendo vir a recuperá-la aos poucos.

Há que se observar que, tanto no Brasil como em Portugal, as filmagens causaram estranheza nos estudantes. Percebeu-se algum cochicho, sobre a filmagem, entre eles, inclusive causando distração, ainda que somente nos momentos iniciais. Essa estranheza (e o desconhecimento por parte das professoras) revela também que esta técnica, que direciona o olhar investigativo aos professores dentro da sala de aula, não é muito comum.

Segundo Sadalla e Larocca (2004, p. 421), em relação aos momentos que ocorrem na autoscopia:

> Pela videogravação busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação. As sessões de análise ocorrem a posteriori da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas.

Ivete ao perceber que estava sendo filmada, procurou manter-se natural, sem deixar de conduzir a aula. Estava claro para professora que o objetivo era analisar sua postura em sala de aula, sua ação docente. Na imagem, suas ações, reações, feições emergem, fazendo crer que a professora estava sendo "ela mesma", se comparado aos outros momentos de observação já ocorridos. Em uma das filmagens, a atividade consistia em passar da escrita em Português para a linguagem Matemática, segundo ela, para o "Matematiquês". Ela escrevia na lousa branca e as crianças, cada uma com uma pequena lousa em sua carteira, transcreviam para a linguagem simbólica e matemática. A atividade transcorreu de forma tranquila, com Ivete ao centro da classe, sendo as carteiras dispostas em "U". Essa disposição é fixa, esse é o *layout* da sala.

Raquel se mostrou à vontade, sem perder sua espontaneidade, conduzindo a aula normalmente. Ela provocava a turma a participar, responder, como se não houvesse a filmagem. Na segunda parte da aula, a atividade consistia em efetuar adições utilizando o material dourado. Uma criança, ao receber a caixa pergunta: "nós vamos jogar o jogo do Nunca Dez de novo"? E ela responde que a atividade hoje seria diferente, mas com o mesmo material. Os estudantes estavam utilizando o material dourado para efetuar somas, onde ultrapassaria uma dezena e efetuar as "trocas", mostrando-se animados para a realização da atividade.

As professoras, cada uma a seu modo, cientes do registro do momento, terminaram suas aulas de forma natural, salientando que, por fim já haviam se esquecido da filmagem. Faz parte de uma das etapas da autoscopia que o material filmado seja entregue às professoras para que posteriormente, em uma data combinada sejam feitas as análises sobre o que se vê. Esse intervalo de tempo após a filmagem se faz necessário para que aconteça a fase reflexiva com o objetivo de suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (SADALLA; LAROCCA, 2004).

Os diálogos com Ivete

A pesquisadora conduziu a conversa, dizendo que a primeira vez que ouviu falar em seu nome, foi com referências ao seu trabalho diferenciado. O primeiro questionamento foi: por que as pessoas consideram seu trabalho diferenciado? O que você faz que lhe coloque na condição de uma professora que "faz diferente"? Ela responde: *eu não faço nada muito propositadamente. Eu gosto muito daquilo que faço.* Ela diz que se algo não sai bem, algo não sai dentro do planejado, chateia-se por haver entraves para que desenvolvam as atividades, ela se entristece e até pensa que não vai mais inventar coisas diferentes, mas quando se vê, já está pensando em algo novo, assim afirma:

> Eu não consigo dar só as minhas aulas; eu não consigo, não é do meu feito. Não consigo dar as minhas aulas e ficar só naquilo. Já estou a fazer planos, a pensar no que vai ser depois, e quando vejo já me envolvi em todos os projetos. É uma coisa que me dá prazer desenvolver projetos diferentes e depois ver os resultados; tenho sempre o retorno, (e posso não ganhar nem um tostão) e no fim vejo gosto nisso, vejo aprendizagem, vejo mais além e isso é muito bom; vejo também o reconhecimento dos pais, e não que eu faça por isso, mas vê-los reconhecer, é muito bom também.

A pesquisadora conduz a conversa para que juntas analisem a postura de Ivete, sua movimentação em sala de aula. A conversa inicia-se sobre a sua conduta de ser sempre justa, democratizar as situações, de partilhar as decisões, de atribuir sempre um caráter diferenciado em suas práticas nas aulas de matemática, como foi o caso dela trazer pequenas lousas para cada aluno, a fim de realizar uma atividade. “Em suas ações há sempre uma intenção didática”. Ela responde:

> ter uma diferença num material é motivador, só o fato de terem um riscador, um quadro para riscar, já é diferente, não é mais do mesmo, os torna mais curiosos; eu procuro estratégias diferentes para a mesma coisa porque sei que, caso não tenha entendido a matéria na aula anterior, não ouviu a matéria, fórmula, ou seja, lá o que for a e se eu mudar a estratégia se der a matéria com um ou outro material se calhar aquele que não ouviu, aqueles dois ou três que não ouviram, acaba por ouvir, por entender.

Em relação à pergunta: você contrataria essa professora que vemos na tela? (risos...). Ela diz: *pergunta difícil. Acho que sim! Pelo menos eu dou o meu melhor!* Então a pesquisadora volta a filmagem para apontar um cacoete que ela possui, de repetir sempre o mesmo som, um vício de linguagem, como se dissesse entre as frases: (ãããã). Ivete diz: *é mesmo!* Outras características observadas foram apontadas, como postura, tom de voz, sobre a forma como escreve na lousa, sempre falando e se voltando para os alunos numa maneira tranquila de falar, repetir, sem, no entanto, perder o rigor, o senso de justiça. Ela intervém:

> isso é uma coisa para mim às vezes me descontrola, é quanto aos valores (pausa) eu trabalho muito os valores dentro da sala: mesmo entre eles , sendo um comentário feito sobre um colega, um riso, eu aproveito eu não deixo passar e não perdoo porque acho que todos temos que entender que o outro erra, se diz uma asneira...às vezes tem até graça, e damos risada, mas caso contrário, trabalhar os valores para mim é muito importante; tem que respeitar a vez do outro, a resposta do outro.

O diálogo continua com a pesquisadora, a fim de conduzir um pouco mais a conversa para a sua visão de educação, que perpassa pelos conceitos matemáticos, observados pelas filmagens, visto que há um esforço para que sempre seja propiciada a aprendizagem.

Para os elementos do SND, ela enfatiza sempre fazer contextualizações, atribuir algum significado aos temas abordados:

> eu não uso sempre as mesmas estratégias conforme os conteúdos, não é mesmo? Procuro sempre fazer um paralelo com a realidade, com o dia a dia, que é para eles entenderem que a matemática não é só um conteúdo que eles veem ali na aula, mas que faz sentido vais lhe fazer falta para a vida. Veja as retas paralelas, perpendiculares, por exemplo, se alguém lhes para na rua e lhes faz uma pergunta, se a Avenida da Liberdade é paralela à rua 31 de Janeiro? Eles têm que ter a noção, se alguém vos diz se é paralela ou não, vocês alunos tem que ter o domínio desses assuntos, essa noção e entenderem a utilidade da matemática, senão eles não conseguem...não conseguem ver a utilidade da matemática no dia a dia, para eles é compreenderem porque é importante. e há coisas que nós hoje ensinamos e há anos atrás não precisava ensinar, pois no dia a dia os pais utilizavam esses termos: uma dúzia, uma dezena.

Em relação às dificuldades de matemática, ela observa que as principais são de cálculo mental e de resolução de problemas. Ela enfatiza que o aluno deve se colocar no lugar daquele que está resolvendo o problema, que ele deve se imaginar e se envolver a ponto de ser capaz de resolver o problema.

Em respeito às dificuldades enfrentadas em relação à aprendizagem dos Sistemas de Numeração Decimal, e ao tratamento dado ao tema, a professora Ivete se posiciona que, mesmo sabendo que alguns temas já foram trabalhados em séries anteriores, nos algoritmos, ela tenta, muitas vezes, buscar exemplos e brincadeiras como emprestou, não emprestou. Ela também tenta fazer brincadeiras para retomar o assunto. Nas divisões, por exemplo, a professora lhes ensina alguns truques, passo a passo, para adquirirem uma rotina e não se esquecerem de passo algum (multiplicar o quociente pelo divisor até chegar perto do dividendo, por tentativa). Utiliza também cores diferentes e brincadeiras para que interiorizem a técnica. Nesse momento, a pesquisadora relata que em suas turmas, no 3º grau, também faz uso de analogias, como é o "pulo do gato", que é sempre uma situação de alerta, na qual se fará necessário utilizar estratégias de cálculos e "algebrismos" para conseguir resolver uma equação, potência, radiciação uma derivada, ou seja, estratégias que necessitem da matemática básica. *Eu tenho essa tendência a utilizar situações concretas, utilizo situações concretas, tem que ser materializado, tem que ver a barrinha, sendo ela menor ou maior que um, eu desenho muito.*

A análise, de acordo com as etapas que fizeram parte da autoscopia, flui para um aspecto que a própria autoscopia preconiza como seu "cerne": a reflexão conjunta. Esta confronta-se com a sua própria imagem, numa perspectiva de interação, com vários elementos de origem externa se conflitando: sua autoimagem. Há o desconforto de ver-se, a exposição de sua imagem numa análise mais objetiva, conforme elucidam as autoras Larocca e Sadalla, "nessa atividade o sujeito ressignifica os elementos apresentados, interpretando

conteúdos [...], e atribuindo certos valores aos elementos, conforme sua bagagem pessoal de experiências e conhecimentos" (ROSADO, 1993 apud SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 422).

Reflexões

Há que se esclarecer que no Brasil, das professoras que convidadas a participar da pesquisa, apenas uma aceitou. As professoras do Brasil alegaram não se sentirem à vontade para este momento, que não gostariam de ver-se depois. A proposta para a autoscopia foi feita mais de uma vez, inclusive, depois de alguma convivência com elas nas sessões de observação para a pesquisa da tese, cada uma à sua maneira manteve a recusa para participar. Tal fato leva a questionamentos que perpassam por questões como a formação de professores. Até que ponto a formação de professores conscientiza o futuro professor para a pesquisa, para a reflexão *sobre* e *na* sua prática? Conforme a conclusão dos autores: "Em suma, nos parece imperativo enriquecer a visão do profissional reflexivo através de sua conexão com a tradição da reflexão crítica" (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 21). A reflexão crítica pode ser compartilhada e enriquecida, em alguns momentos, com o direcionamento das perguntas e apontamentos construtivos, que outra pessoa devidamente preparada pode auxiliar.

A técnica da autoscopia, ainda pouco conhecida, gera situações de extrema clareza acerca do cotidiano de sala de aula, na qual o diálogo enfoca a prática pedagógica. Muito provavelmente esta prática tenha proporcionado ao professor um olhar aguçado e questionador acerca de sua ação docente, que talvez até então não tivesse sido tão "exposta" para outra pessoa, a considerar-se que a reação ao se ver nas filmagens seja acompanhada de questionamentos, silêncios, suspiros e sorrisos.

Em posse do o que foi visto, ouvido e refletido de forma conjunta, conclui-se que para se submeter a essa técnica, o sujeito necessita estar ciente do processo autoscópico e estar preparado para as análises, ou seja, a situação perpassa por questões de foro íntimo, levantando elementos de sua personalidade, do ser que vem antes do ser professor, do agente didático, mas, sobretudo, do ser humano que ali está.

Considerações finais

A pesquisa em sala de aula é um fenômeno complexo que requer múltiplos olhares. A riqueza da experiência se consistiu também em oportunidades de repensar a Matemática que se trabalha em sala de aula; de forma inevitável fazer paralelos entre o que se vivenciou nas salas de aula observadas e a prática da pesquisadora.

Diferentemente do Brasil - com exceção de apenas uma ter concordado-, as professoras de Portugal concordaram com a proposta da autoscopia, não apresentando nenhuma resistência ao fato de serem filmadas em determinadas sessões de observação. Em nenhum dos dois países, as professoras contatadas conheciam a autoscopia, demonstrando surpresa acerca desta técnica de promover a autoanálise, e um desconhecimento deste mecanismo capaz de provocar reflexões e redimensionamento de sua prática.

A autoscopia realizada com as professoras demonstrou que aspectos pessoais interferem diretamente em suas práticas: a motivação de um professor está permeada de crenças e concepções. Intimamente ligada à sua prática estão seus propósitos e objetivos: de promover a aprendizagem com eficácia, de se responsabilizar pelo aprendizado, caso contrário, vai-se à sala de aula meramente para cumprir obrigações. Encontra-se, nesse momento, uma importante característica que esta técnica requer: que o sujeito da pesquisa esteja ciente desse ato e, sobretudo, disposto a dialogar sobre sua prática, sobre suas eventuais falhas, ou principalmente, sobre os aspectos a melhorar. Não há valia em reconhecer que necessite melhorar, se o sujeito não se dispuser a mudar, a refletir sobre sua ação buscando aperfeiçoar, aprimorar, ousar. Outro aspecto que se julga conveniente destacar é que, para o momento de assistir a filmagem e conversar sobre o que estava sendo visto, não éramos professores, mas sim parceiros, com um objetivo comum: abstrair ao máximo dos detalhes, gesto, voz, movimentação, segurança, interação com a turma. A partir dessa percepção, constrói-se um diálogo franco, com verdades e percepções nem sempre iguais, mas com igual objetivo: a busca pelo autoconhecimento.

O fato de as professoras verem-se atuando gerou incômodo e reações adversas em Raquel e Ivete. As professoras, ao verem-se na própria ação docente, puderam refletir, externar e verificar aspectos não percebidos até então, como o baixo tom de voz (Ivete), a sua movimentação, o seu olhar para a turma, e a sua reação mediante o retorno dos estudantes. Essa reflexão foi considerada produtiva por elas que alegaram desconhecer esta técnica de autoanálise, que produziu efeitos inesperados, e que podem ter contribuído para seu autoconhecimento.

É necessário, portanto, acompanhar mais “de perto” a rotina de sala de aula, seja do ponto de vista da postura dos estudantes em relação à valorização do momento da aula, que acaba implicando descuido com a disciplina; seja da postura do professor, que necessita compreender seu papel de educador, sendo exemplo em todas as suas ações e reações.

A presença constante de coordenador e suporte pedagógico em sala de aula, que é prevista que aconteça, precisaria acontecer de fato, de forma acolhedora, que pudesse sugerir ajustes, bem como a promoção de troca de experiência entre os professores.

Além disso, o constante aprimoramento das capacitações para docentes é necessário. Porém, a diretriz que se propõe é ir além, buscando capacitar o professor em assuntos referentes aos conceitos matemáticos de forma específica, que se iniciam com estudos dos conceitos dos temas (série a série), de forma aprofundada: conceito, de que forma abordar, de que forma avaliar. Tais momentos poderiam ser realizados com os próprios professores da casa, em forma de grupos de estudo, realizados presenciais ou on-line, sendo compartilhados posteriormente com os demais professores.

Assim, este processo de autoanálise, uma vez iniciado, não deve parar, pois uma vez feito, o sujeito desenvolve mecanismos para “se olhar”, e isso muito provavelmente fará parte de sua prática de sala de aula para toda a sua vida escolar. Não somente em escolas, nas empresas e em lugares onde há pessoas que trabalham, há de se buscar pela excelência,

pelo melhor e julgamos a autoscopia ideal para promover mudanças significativas e mudanças de mentalidades.

Referências

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino.** São Paulo: Ática, 2008.

CNFF, Divisão de Estudos. **A Autoscopia na Formação.** Colecção Formar Pedagogicamente (n.º 2), Lisboa: Edição IEFP, 2006.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. de O. P. da. **Os números e o sistema de numeração decimal: práticas pedagógicas de professores do Brasil e de Portugal.** 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

Aprendizagem centrada no aluno: “Projeto X” e a construção de um guia de identidade profissional

Carla Pineda Lechugo[1]
Fabio de Paula Santos[2]

Introdução

A experiência educacional apresentada neste capítulo é fruto de uma atividade realizada com alunos dos cursos de Tecnologia na área de Gestão de uma Instituição de Ensino Superior do interior paulista no período entre os anos de 2018 e 2019.

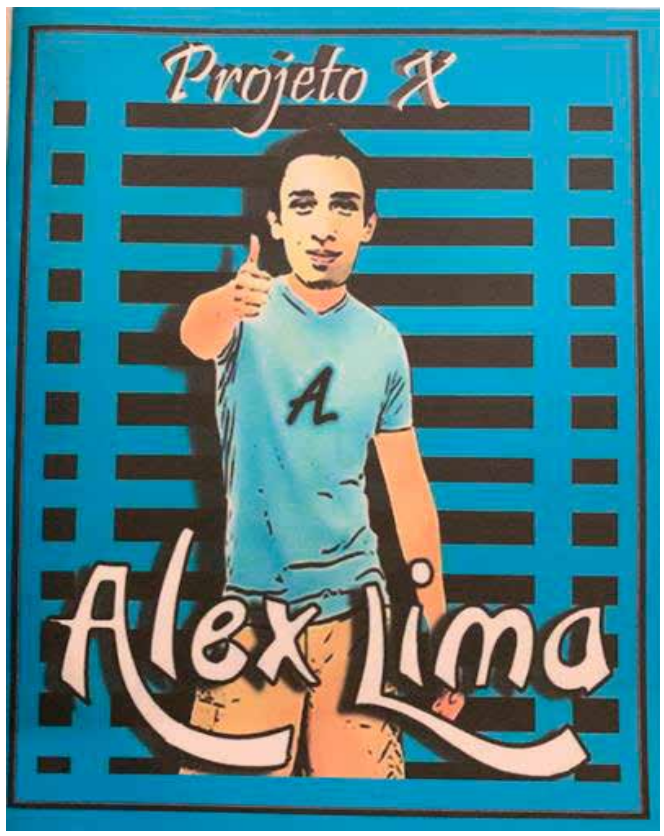
O “Projeto X” (Figura 1) trata de uma experiência em que o aluno deve se posicionar como um “produto” e desenvolver uma marca própria buscando atender suas aspirações com vistas às necessidades do mercado de trabalho. Tal projeto está vinculado ao componente curricular *“Gestão de Produtos e Marcas”* que é parte da matriz curricular dos cursos de Tecnologia da referida instituição. Assim, justifica-se o título do artigo, pois de fato o aluno constrói um “guia” em que ele próprio é o principal sujeito e idealizador do projeto. A denominação do projeto intitulado “X” foi uma escolha dos alunos que entendiam que a construção de suas identidades como profissionais era, naquele momento, o “X” da questão, e um desafio de autoconhecimento ainda não experienciado.

O plano de aula do referido componente curricular sugeria que os alunos desenvolvessem um produto e uma marca para uma empresa existente no mercado. Vale lembrar que a Instituição de Ensino onde esses alunos estudam tem um viés de negócios e, por isso, os estudos são direcionados para competências de gestão com vistas às empresas, preferencialmente, de grande porte. Porém, como falar de construir a identidade de um novo produto para ser lançado no mercado, para alunos que não têm suas próprias identidades definidas? E sem essa identidade, como oferecê-la posteriormente ao mercado de trabalho?

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO. Docente no Centro Paula Souza – Sorocaba e Itu e na ESAMC Sorocaba. E-mail: *carlalechugo@gmail.com*
[2] Doutor em Computação pela Universidade Mackenzie e Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo – campus Salto. E-mail: *fabio.santos@ifsp.edu.br*

Figura 1 – Capa do Projeto X de um aluno.



Fonte: autoria própria.

Não seria mais valioso os alunos aproveitarem os conceitos de *Marketing* e Gestão Estratégica de Marca para, inicialmente, pensarem sobre os seus próprios desafios de empregabilidade e carreira? Não seria mais importante os alunos desenvolverem seus próprios portfólios de produtos e serviços? Por que não aplicar os conceitos do componente curricular de Gestão de Produtos e Marcas nos próprios alunos e, assim, contribuir nessa tão desafiadora construção de suas identidades pessoais e profissionais?

Reconhecendo essa necessidade, elegeu-se como produto o próprio aluno e, a partir desse momento, iniciou-se a construção do "Projeto X" conforme as etapas que serão descritas abaixo.

O aluno como produto?

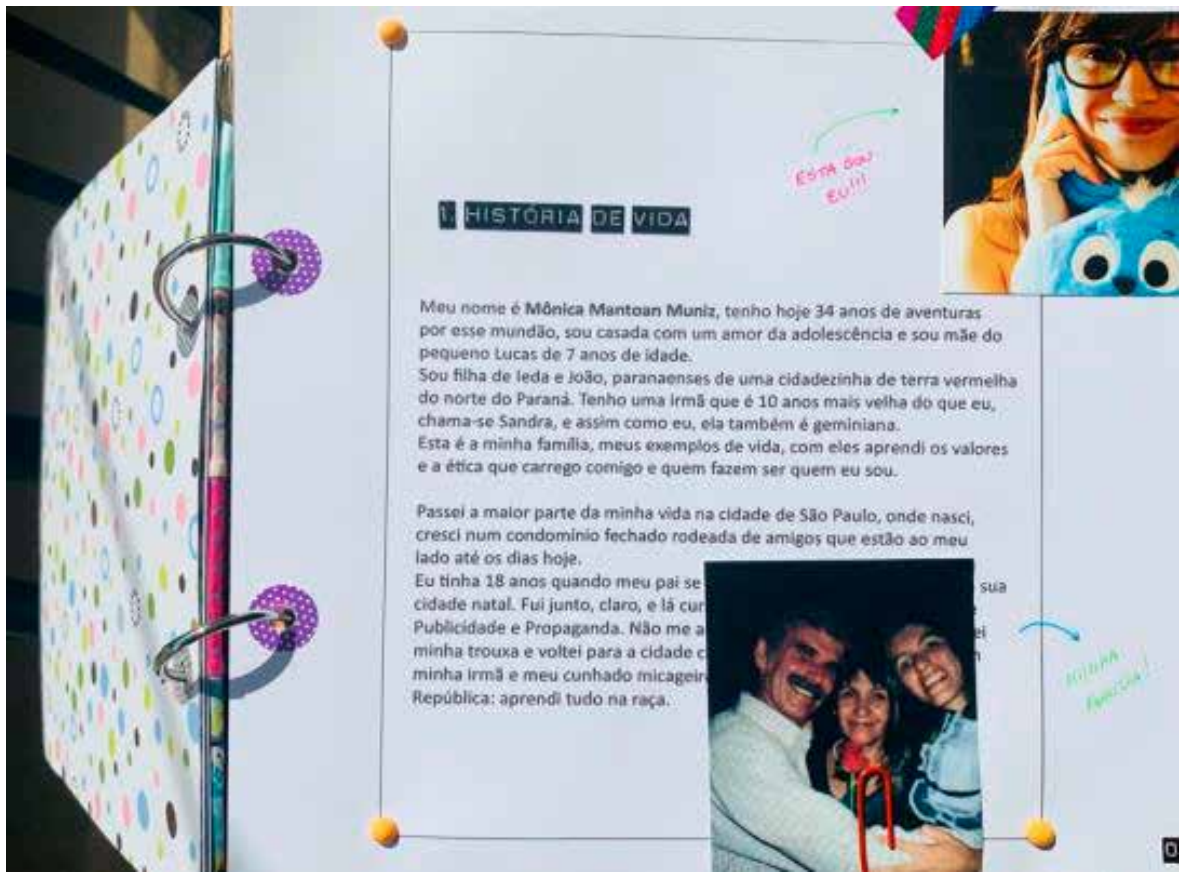
É preciso esclarecer que ao colocar o aluno como um "produto", para ser posteriormente "vendido" para o mercado de trabalho, reconhece-se a desumanização do termo. Essa "mercadorização" do ser humano, que considera apenas importante aquele que só é útil enquanto serve ao mercado, e quando não, é descartado pelo sistema, é também parte da reflexão crítica que se faz em sala de aula sobre os contextos do trabalho, da carreira e da empregabilidade. Essa analogia, dos alunos como produtos, não reflete o que pensam os autores deste projeto sobre eles, uma vez que tais adjetivos associados ao ser humano são no mínimo depreciativos. Acredita-se que os alunos são únicos e não podem ser "enquadrados" em uma "latinha" na prateleira do mercado. Porém, mesmo que se reconheça os termos como inapropriados para serem tratados para seres *humanos*,

acredita-se que o exercício de reflexão sobre posicionamento e construção de identidade aplicados aos produtos possam ser incorporados em humanos, uma vez que somos resultantes das escolhas que fazemos sobre que competências desenvolver e para quais necessidades sociais não atendidas. Neste sentido, podemos dizer que os alunos serão *"consumidos"* por alguém que estará disposto a remunerá-los pelas suas competências.

Etapa 1: Construindo a sua história

O primeiro desafio do Projeto X é que os alunos precisam contar a sua história (Figura 2).

Figura 2 – História de vida produzida por um aluno



Fonte: autoria própria.

Nela, eles devem revisitar suas trajetórias, destacando os pontos-chaves de suas vidas desde a infância até os dias atuais. Depois, são orientados a identificar vocações, talentos, interesses e coisas de que gostavam ou ainda de que gostam de fazer. Também são estimulados a reconhecer as coisas que eles julgavam que faziam ou fazem bem até hoje. Este exercício buscou levar o aluno a reviver sua origem e valorizar sua história, considerando que ela é única e produtora de quem ele é no momento. Uma vez escrita a história do aluno, ele deverá identificar vocações que podem potencialmente ser transformadas em profissões a serem oferecidas para a sociedade atual e futura. Por exemplo, um aluno que identifica facilidade para se comunicar e lidar com pessoas, pode pensar em atividades como docência, vendas e relações públicas. Um aluno que tem grande interesse por questões relacionadas ao meio ambiente e ecologia, pode pensar

em carreiras que são voltadas para esses interesses como engenharia ambiental, florestal ou biologia.

A questão proposta nesta etapa é a de identificar talentos (o que o aluno faz bem) e interesses (o que o aluno gosta) e a partir destes reconhecimentos, busca-se transformar essas aptidões em possíveis atividades laborais.

Etapa 2: Os três I's

Na etapa seguinte, os alunos são motivados a responder as seguintes questões: Para que eu existo? Quais são os meus propósitos? Qual é a minha missão? Essas respostas levam o aluno a construírem a sua **identidade profissional** (Figura 3).

Figura 3 – Missão, visão e valores ou Identidade Profissional de um aluno

Fonte: autoria própria.

Em seguida, os alunos descrevem a visão (projeção futura da imagem) respondendo às perguntas: como quero ser reconhecido no futuro? Com quais adjetivos quero ser lembrado? Sendo assim, elaboram a **imagem** profissional que pretendem construir. Ao final dessa etapa, os alunos precisam escolher os valores profissionais que fazem parte da sua educação respondendo: Quais são as normas de conduta que deverão ser honradas por mim enquanto profissional? Assim, consolida-se a **integridade** do aluno no que tange aos valores morais no trabalho. Esses três I's (identidade, imagem e integridade) formam os pilares fundamentais de sucesso para qualquer projeto empreendedor (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN, 2010), onde aqui inclui-se a carreira do aluno.

Etapa 3: Matriz de competências

Uma vez identificada a missão do aluno, transformada numa profissão e entrega de valor para um público de interesse, os alunos partem para a etapa da construção da **matriz de competências** (Figura 4).

Figura 4 – Matriz de competências elaborada por um aluno

Conhecimento (SABER)	NOTA	Habilidade Prática (FAZER)	NOTA	Atitude (SER)	NOTA
Planejamento estratégico	7	Leitura de ambiente/cenário	7	Organização	10
Gestão empresarial	6	Gerenciar pessoas	6	Liderança	6
Gestão financeira	6	Elaborar tabelas no Excel	6	Responsabilidade	7
Empreendedorismo	6	Identificar oportunidades	7	Automotivação	6
Mercado artesanal	9	Identificar necessidades	9	Criatividade	10
Estratégias de venda	7	Atendimento ao cliente	9	Persuasão	7
Modelagem	8	Concepção e desenvolvimento de produtos	8	Inovação	8
Tendências de moda	8	Saber verificar qualidade de costura	8	Resiliência	6
Logística no e-commerce	9	Gerenciamento de recursos materiais (Estoque)	9	Agilidade	8
Marketing digital	7	Elaboração de Plano de MKT	10	Disciplina	6
E-commerce	8	Saber vender	7	Competitividade	8
				Network	6

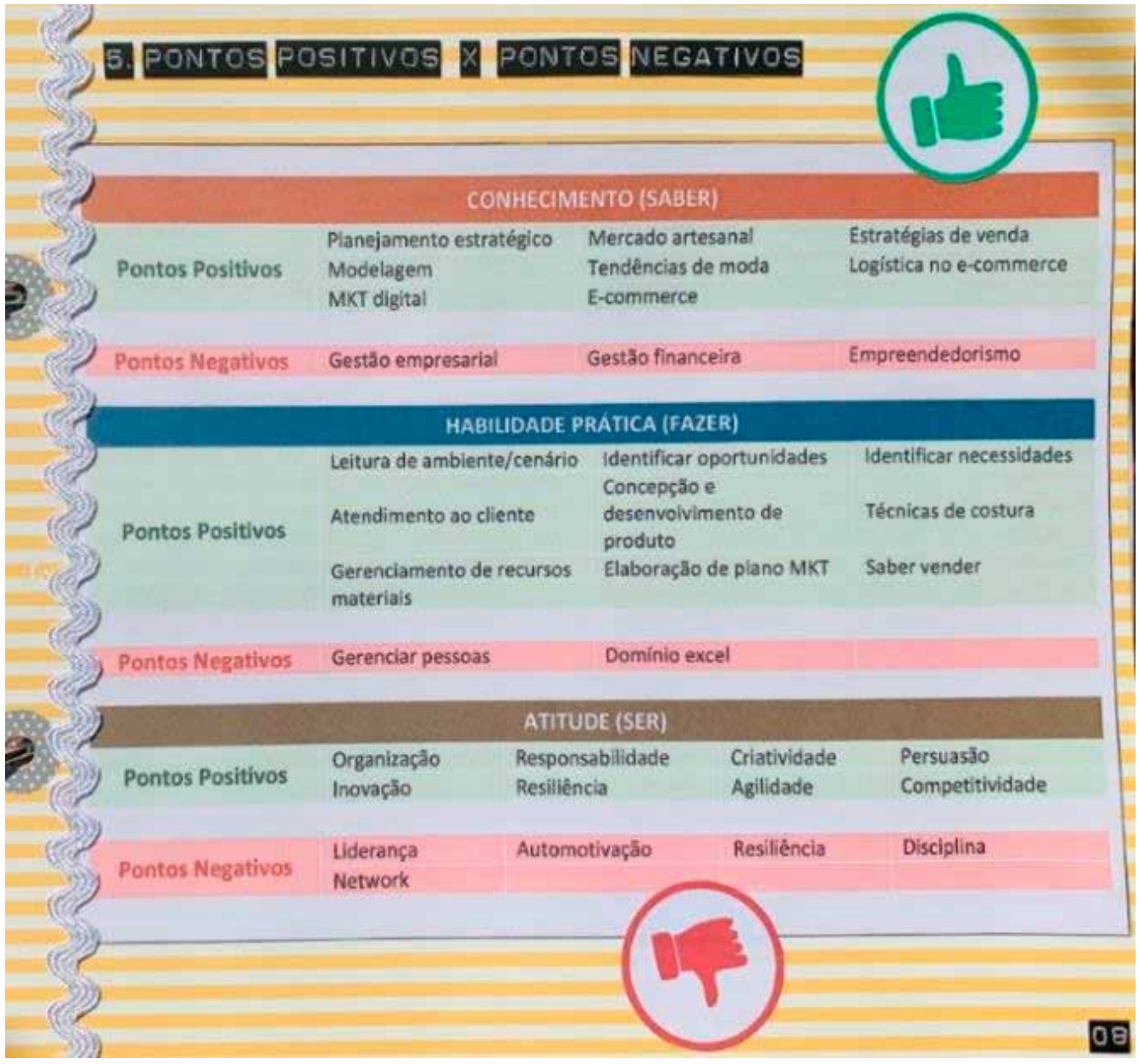
Fonte: autoria própria.

Nessa matriz, são elencadas as **habilidades conceituais, técnicas e atitudinais** da profissão desejada pelo aluno. São apresentadas as seguintes perguntas: quais são os conhecimentos teóricos necessários para a resolução de problemas atuais e futuros dessa profissão? Quais técnicas devo dominar para solucionar problemas dessa atividade laboral? Quais atitudes são próprias desse profissional? Que comportamentos são necessários para o exercício dessa profissão? Sendo assim, o aluno deverá compreender que não existe um perfil único de competências, mas que cada profissão exige um conjunto de habilidades que, juntas, compõem o profissional competente. As competências de um profissional que irá trabalhar com comércio exterior, não são as mesmas que um profissional que se dedicará a ser um contador, por exemplo. Para que o aluno elabore sua matriz de competências, ele necessita pesquisar sobre o perfil profissional desejado, consultando órgãos que regulamentam as profissões e as matrizes curriculares dos cursos

de formação superior. Além disso, sugere-se que ele converse com profissionais da área visando a compreender como funcionam as rotinas laborais e quais conhecimentos estão envolvidos nestas práticas. Também é orientado que o aluno investigue sobre o mercado de trabalho e os desafios que esses profissionais enfrentam no dia a dia e enfrentarão no futuro.

Elaborada a matriz de competências com a contribuição dessas pesquisas (exploratória e de campo), os alunos devem **avaliar cada habilidade** conceitual, técnica e comportamental, atribuindo notas de 0 a 10 (Figura 5).

Figura 5 – Pontos positivos e pontos negativos.



Fonte: autoria própria.

Espera-se que muitas das habilidades elencadas ainda não tenham sido desenvolvidas, uma vez que esse aluno ainda está em processo de formação, porém, já é possível identificar se tais habilidades estão alinhadas com as vocações, atitudes e interesses dos alunos. Depois dos alunos fazerem as suas próprias auto avaliações, eles têm uma percepção dos seus pontos **fortes e fracos**. Vale ressaltar que tal avaliação, ainda que busque uma

objetividade numérica, não reflete a vida real, em que as avaliações são subjetivas e relativas. Mas, nesse momento, valoriza-se a reflexão mais do que a própria nota em si.

Na etapa seguinte, os alunos são orientados a elencar dentre as habilidades previstas da matriz de competências, as habilidades que são **imprescindíveis** e as que são **importantes** (Figura 6).

Figura 6 – Habilidades imprescindíveis e importantes

Fonte: autoria própria.

Essa reflexão é necessária, pois os alunos identificam quais saberes, práticas e atitudes são intrínsecas da atividade escolhida. É importante destacar que essa avaliação é relativa ao tempo que estamos vivendo na atualidade, podendo as habilidades alterarem de importância, conforme as mudanças do mercado e das novas tecnologias, ou seja, uma habilidade eleita como imprescindível hoje, pode não ser tão importante amanhã e vice-versa.

Realizada essa atividade, os alunos devem agrupar quais são seus pontos fortes (notas iguais ou acima de sete) que coincidem com as habilidades imprescindíveis e importantes, e quais são seus pontos fracos (notas abaixo de sete) dentre as competências imprescindíveis (Figura 7).

Figura 7 – Classificação das habilidades.

7- Classificação das Habilidades

7.1 Imprescindível (+)		7.2 Importante (+)	
Paisagismo Técnicas e Projetos e normas	7	Habilidosa em desenhar	7
Planejamento, técnico, tático e operacional, conceitos, técnicas e ferramentas	7	Criativa e com iniciativa para propor mudanças e poder descobrir os desejos dos clientes	7
Reconhecer a composição ideal para cada projeto	8	Ser curiosa, estar atenta as inovações do mercado.	8
Analisar lay outs, plantas, projetos	7	Cuidadosa em todos os aspectos	7
Elaborar cronogramas	7	Ser persuasiva para mudar o necessário	6
Atender aos pedidos do cliente	8	Ousadia e criatividade	8
Gerenciar	7	Aceitar ajuda quando necessário	7
Objetividade	8		
Oferecer conforto	8	Saber qual tipo de iluminação se adéqua ao projeto	6
Segurança	8	Projetar ambientes que sejam harmoniosos, simples ou sofisticados	4
Responsabilidade	8	Sustentável	6
Decorar, oferecer conforto e beleza	7	Conhecer as normas	2
Reconhecer diferenças entre o desejo do cliente e a viabilidade do projeto	8	Pensar o todo e o individual	6
		Aceitar opiniões Divergentes	6
		Criativa e com iniciativa para propor mudanças e poder descobrir os desejos dos clientes	6

7.3 Imprescindível (-)		7.4 Importante (-)	
Desenho Técnico	5	Humilde	5
Desenhar, projetar e Planejar os ambientes	4	Metódica,	6
Arquitetura conceitos Técnicas	3		
Iluminação de ambientes internos e externos	5		
Projetos arquitetônicos simples ou sofisticados	4		
Estruturas solidas e resistentes	3		
Topografia / Conhecer os tipos de solo	5		
Projetar estruturas sólidas e resistentes	3		
Decoração e Estética ambiental	5		
Design de exteriores e interiores	4		
Software de criação	2		
Ergonomia	3		
Cálculos para projetos	2		
Ser pratica eficiente e segura	6		
Orçamentos com visão técnica	6		
Climas	5		
História / Artes	5		
Urbanismo	4		
Gerenciar Projetos	4		
Representar os projetos em 3D	1		

Fonte: autoria própria.

Dessa forma, os alunos descrevem **estratégias de melhoria dos pontos fracos** imprescindíveis, apontando ações e prazos para a realização das ações (Figura 8).

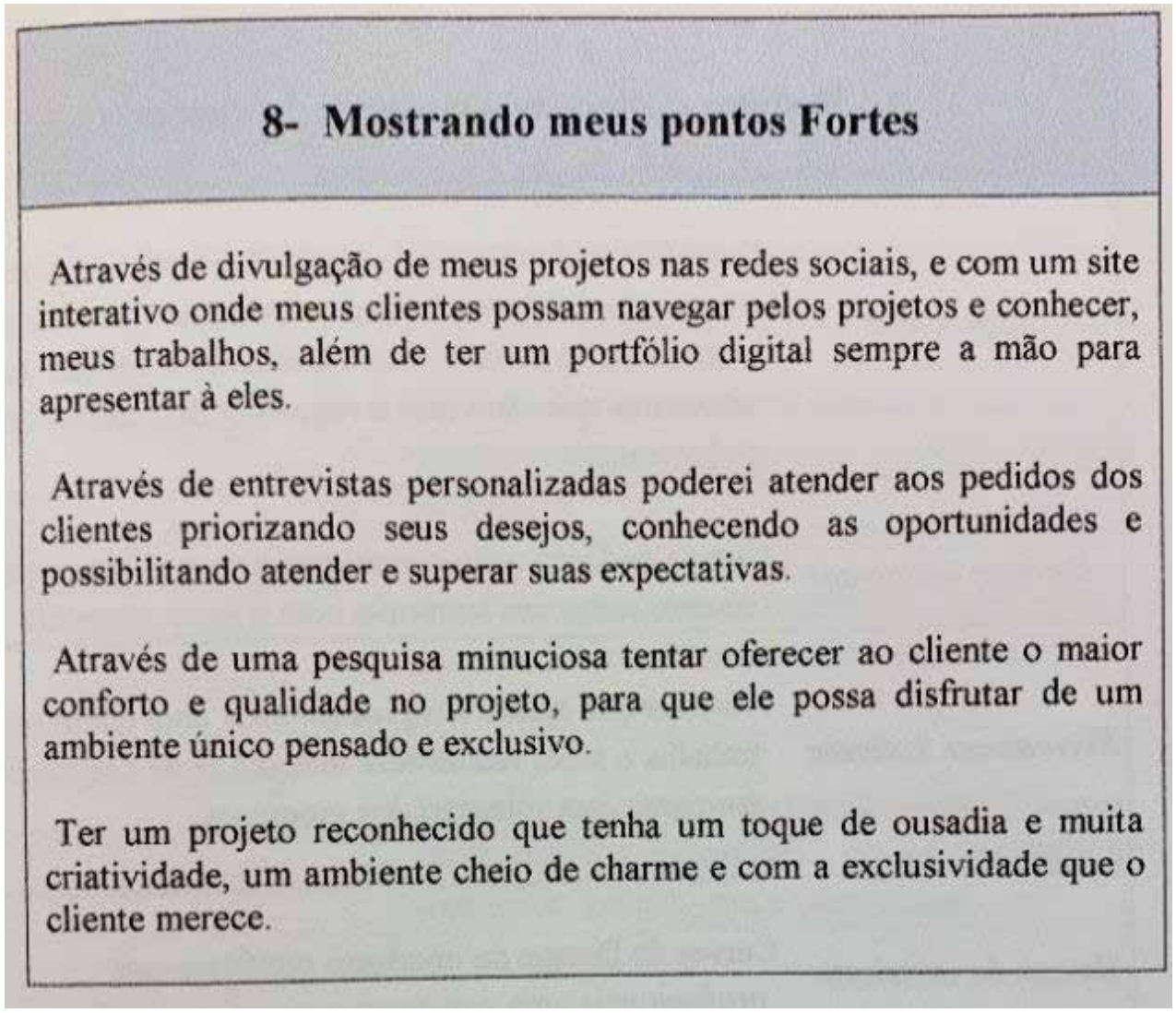
Figura 8 – Medidas corretivas e pontos de melhoria.

9 - Medidas corretivas dos pontos de melhoria	
Arquitetura	Fazer Curso superior e de capacitação para adquirir as competências necessárias para projetar e garantir a segurança do projeto com a qualidade e solidez das estruturas que são vitais e requerem do profissional toda atenção.
Decoração e Estética ambiental	Cursos de Decoração e ambientais para que o projeto sempre esteja em harmonia com o meio ambiente
Reconhecer Talentos	Ficar sempre atento aos profissionais com quem se trabalha e saber reconhecer talentos pode contribuir para uma maximização dos processos
Design de exteriores e interiores	Cursos de Design de interiores conferem aos profissionais uma vantagem competitiva, o Senac Sorocaba é uma referência nesses tipos de curso.
Ergonomia	Estudar as normas ABNT pois a ergonomia é primordial nos ambientes corporativos ou residenciais
Software de criação	No mercado existem diversos softwares de criação dentre eles Autocad e Scktchup são essenciais para qualquer arquiteto ou designer
Climas	Verificar o clima da região de dia e de noite nas quatro estações do ano é primordial antes de elaborar um projeto.

Fonte: autoria própria.

Também são orientados para valorizarem suas habilidades fortes e imprescindíveis, descrevendo as **estratégias de comunicação** que utilizarão para promover as referidas habilidades nos currículos e em entrevistas futuras (Figura 9).

Figura 9 – Estratégia de comunicação



Fonte: autoria própria.

Após a elaboração da matriz **competências**, os alunos retomam as suas pesquisas exploratórias, a fim de identificar **tendências do setor** onde pretendem atuar, utilizando fontes seguras de institutos de pesquisa. Identificam dentro do mercado de trabalho pretendido as novas tecnologias, as concorrências diretas e indiretas do setor, critérios relacionados à legislação, à política, à economia etc.

Etapa 4: Matriz SWOT

A Matriz SWOT[3] realizada a pesquisa exploratória. Os alunos iniciam a confecção da matriz SWOT (pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças). Um exemplo de matriz criada por um aluno pode ser visto na Figura 10.

[3] SWOT ou Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, em português) é uma ferramenta utilizada em planejamento estratégico de uma empresa.

Figura 10 – Matriz Swot elaborada por aluno.

10- Análise SWOT

10.1 Pontos Fortes	Oportunidades	Medidas a serem tomadas
Paisagismo Técnicas e Projetos e normas	Com isso, a participação da infraestrutura no emprego da construção, que hoje é da ordem de 28%, deverá chegar a 34%. O emprego na construção deve apresentar uma taxa média de crescimento de 3,5% em todo o período, sendo que o emprego no segmento de infraestrutura deve ter crescimento médio de 6,4%. https://bibliotecadigital.fgv.br	Aproveitar todo esse potencial de crescimento pra realizar projetos que me deem visibilidade no mercado, tornando meu nome conhecido no meio.
Decorar, oferecer conforto e beleza Atender aos pedidos do cliente Reconhecer a composição ideal para cada projeto	A região entre Rio Preto e Mirassol, no eixo da Rodovia Washington Luís, vem se tornando uma localização cada vez mais atrativa e com grande interesse residencial, impulsionado, principalmente, pelo desenvolvimento de vários loteamentos e condomínios fechados em seu entorno. https://www.diariodaregiao.com.br	Participar de projetos de design j uto às construtora mesmo através de estágios.

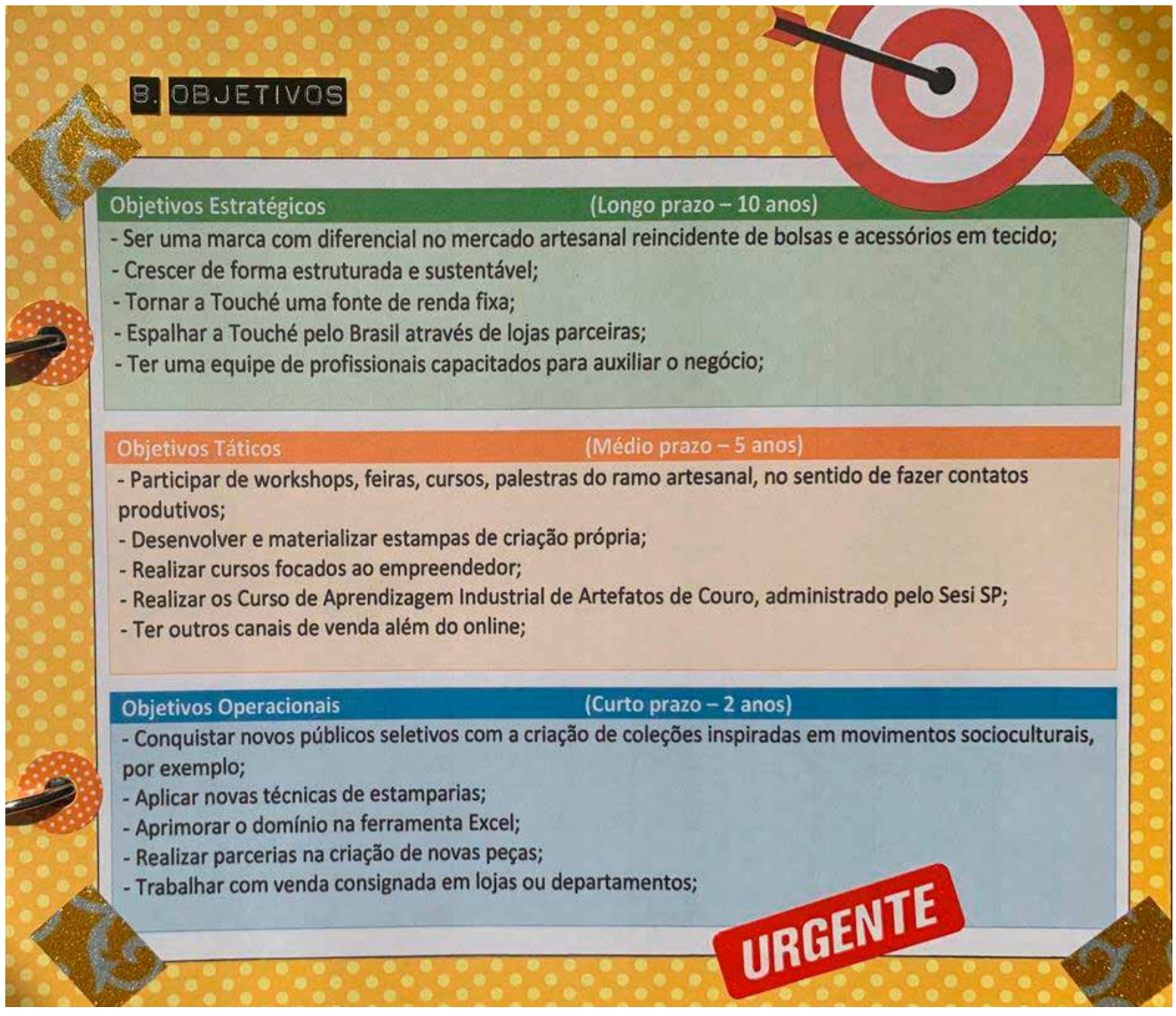
10.2 Pontos de Melhoria	Ameaças	Estratégia de Defesa
Arquitetura conceitos Técnicas e Desenho técnico, conhecimento em projetos e normas / Urbanismo Cálculos para projetos Projetar estruturas sólidas e resistentes	Segundo a CIADE estágios, a falta de qualificação é o que deixa o profissional fora do mercado e não a falta de vagas em si, muitas vagas permanecem em aberto devido à falta de especialização www.ciadeestagios.com.br	Cursar faculdade de Arquitetura e frequentar cursos na área para aprimorar as competências.
Representar os projetos em 3D, Autocad e SketchUp E criar estruturas impressas em 3D	Segundo o Globo, a profissão de designer 3d estará em alta em 2025 devido a maior procura por impressões 3d, onde as impressoras transformam a ideia em matéria https://www.gazetaonline.com.br	Fazer cursos de Design de interiores e de designer gráfico para poder além de realizar os projetos saber representa-los em plataforma para melhor visualização do cliente.
Conhecer os tipos de solo e suas peculiaridades Topografia	Não reconhecer as características do solo pode por todo o projeto em risco.	Curso de análise de solos www.sp.senac.br
Iluminação de ambientes internos e externos	Conhecimento de extrema importância para o profissional	Curso Iluminação aplicada ao Paisagismo www.sp.senac.br

Fonte: autoria própria.

Essa atividade pretende que os alunos, uma vez que identificaram suas potencialidades, busquem reconhecer, no ambiente externo, de que maneira essas forças podem ser aproveitadas diante das oportunidades futuras identificadas. O mesmo acontece com as fraquezas que são colocadas diante das ameaças previstas. Desse modo, os alunos desenvolvem estratégias de crescimento e defesa com vistas aos cenários futuros projetados.

Estas estratégias são seguidas de objetivos de desenvolvimento profissional de longo, médio e curto prazo, acompanhados de estratégias de viabilidade e cronograma de ação (Figura 11).

Figura 11 – Objetivos estratégicos, táticos e operacionais



Fonte: autoria própria.

Pretende-se, assim, que os alunos saibam quais são os desafios da carreira desejada e quais são as competências que deverão ser incorporadas ao longo de suas jornadas enquanto profissionais.

Etapa 6: Canvas Profissional

Antes de partir para a finalização do projeto, os alunos desenvolvem o *canvas* profissional (BROWN, 2017) que é uma ferramenta para idealização de novos negócios em ambientes de inovação (Figura 12).

Figura 12 – Canvas profissional

Fonte: autoria própria.

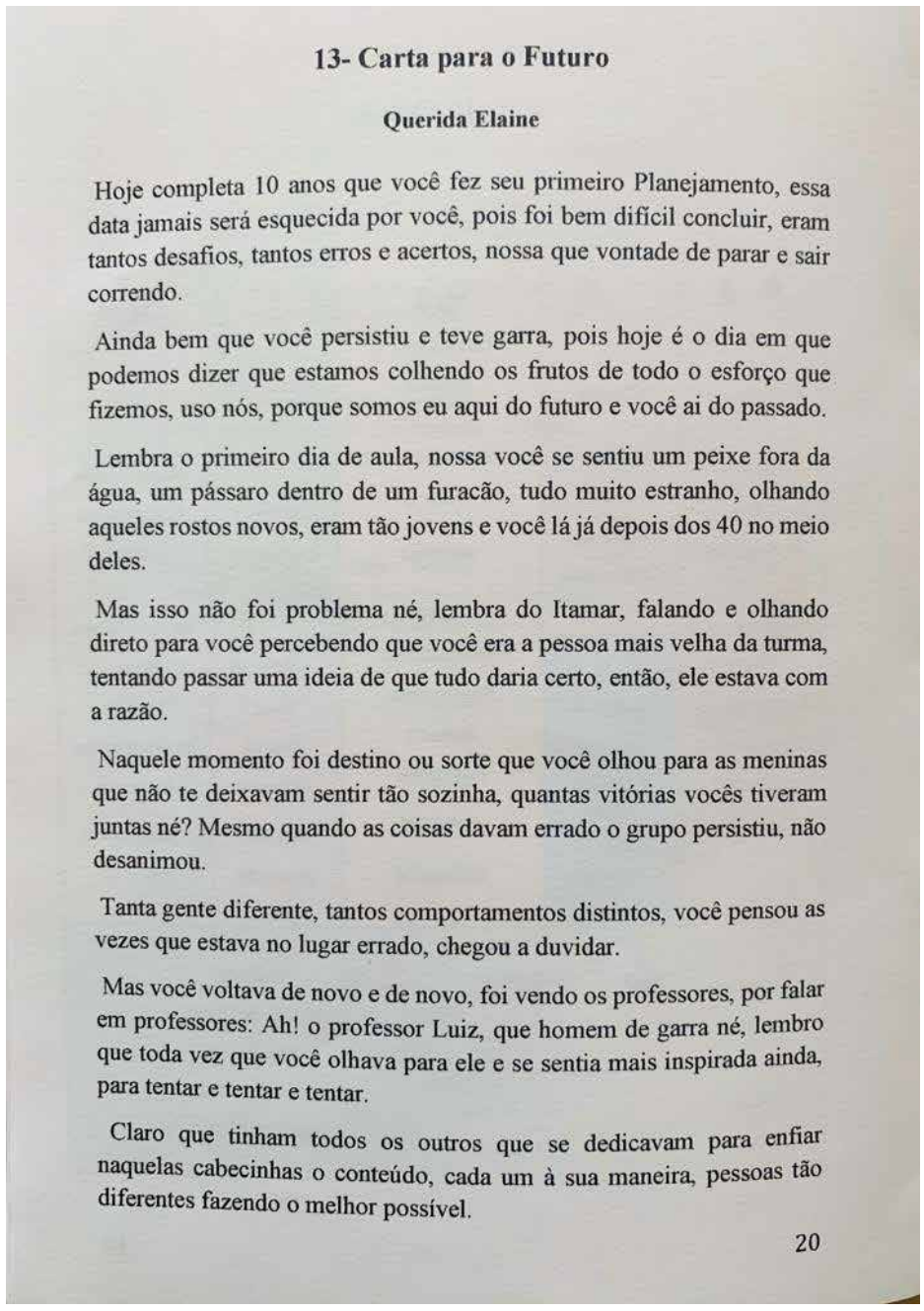
Tal ferramenta, ainda que seja utilizada para segmentos de negócios, mostrou-se apropriada para aplicar em jovens profissionais que não compreendem as interfaces de suas carreiras. Nos quadrantes que constituem o canvas, os alunos precisam identificar sua proposta de valor para públicos alvos específicos. Também precisam reconhecer quem são seus parceiros chave, ou seja, quem os ajuda, como família, escola, professores, amigos, instituições parceiras etc.

Os alunos também são orientados a elencarem atividades chave da profissão, e como devem se comunicar com os públicos pretendidos. Ao final, eles elaboram quais seriam os custos que teriam para manter essa atividade laboral e como fariam para rentabilizar seus trabalhos, buscando um equilíbrio entre os custos e os lucros da profissão. Dessa forma, o aluno tem uma visão ampla de como funcionaria esse "negócio" que é o próprio trabalho dele com vistas às rotinas, parceiros e clientes futuros.

Etapa 5: Carta para o futuro e a capa

Como última etapa do "Projeto X", o aluno deve escrever uma carta para ser lida por ele mesmo daqui a 10 anos (Figura 13).

Figura 13 - Carta para o futuro



13- Carta para o Futuro

Querida Elaine

Hoje completa 10 anos que você fez seu primeiro Planejamento, essa data jamais será esquecida por você, pois foi bem difícil concluir, eram tantos desafios, tantos erros e acertos, nossa que vontade de parar e sair correndo.

Ainda bem que você persistiu e teve garra, pois hoje é o dia em que podemos dizer que estamos colhendo os frutos de todo o esforço que fizemos, uso nós, porque somos eu aqui do futuro e você ai do passado.

Lembra o primeiro dia de aula, nossa você se sentiu um peixe fora da água, um pássaro dentro de um furacão, tudo muito estranho, olhando aqueles rostos novos, eram tão jovens e você lá já depois dos 40 no meio deles.

Mas isso não foi problema né, lembra do Itamar, falando e olhando direto para você percebendo que você era a pessoa mais velha da turma, tentando passar uma ideia de que tudo daria certo, então, ele estava com a razão.

Naquele momento foi destino ou sorte que você olhou para as meninas que não te deixavam sentir tão sozinha, quantas vitórias vocês tiveram juntas né? Mesmo quando as coisas davam errado o grupo persistiu, não desanimou.

Tanta gente diferente, tantos comportamentos distintos, você pensou as vezes que estava no lugar errado, chegou a duvidar.

Mas você voltava de novo e de novo, foi vendo os professores, por falar em professores: Ah! o professor Luiz, que homem de garra né, lembro que toda vez que você olhava para ele e se sentia mais inspirada ainda, para tentar e tentar e tentar.

Claro que tinham todos os outros que se dedicavam para enfiar naquelas cabecinhas o conteúdo, cada um à sua maneira, pessoas tão diferentes fazendo o melhor possível.

20

Fonte: autoria própria.

Nessa carta, os alunos escrevem suas angústias presentes e desejam que quando ela for lida, tenham superado os desafios da vida pessoal e profissional.

Ao finalizarem o conteúdo do projeto, é o momento de confecção da capa do projeto. Afinal, quem é o "X" da questão? Como se reconhecem depois dessa longa trajetória de aprendizado sobre si mesmos? Como sintetizariam através de uma capa, quem são e o que aspiram? Nesse momento, os alunos são motivados a desenvolverem suas próprias capas explorando suas habilidades criativas (Figura 14).

Figura 14 – Exemplos de capas dos Projetos “X” prontos.

Fonte: autoria própria.

Projeto X, autorreflexão e autoconhecimento

Até aqui, dedicamo-nos a descrever os conteúdos, as etapas do projeto “X” e seus respectivos desdobramentos sobre o percurso de carreira profissional que ele pretende cumprir, mas o mais valioso resultado, não é sobre o produto em si, mas sim, pela oportunidade de reflexão que o processo proporciona.

O aluno, quando colocado no centro do processo educativo e sendo observado por ele mesmo, é capaz de dedicar um tempo importante para refletir sobre suas potencialidades e limites, resgatar a sua origem e percurso de vida e, também, reconhecer suas aspirações futuras.

A todo momento, o aluno é orientado a não enxergar o Projeto “X” como um fim em si mesmo, mas como um meio de autorreflexão e autoconhecimento. A poesia de Antonio Machado: *“caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”* (Machado,2007), é parte dessa reflexão, ou seja, mesmo o projeto “X” se materializando; ele deve ser revisto e modificado à luz dos caminhos que vão surgindo. Mais do que chegar ao fim, o “Projeto X” permite que o aluno possa refletir sobre seu percurso, conscientizar-se sobre a importância de suas escolhas baseadas no aprendizado sobre si mesmo e sobre o seu entorno. Ao final, ele descobre que o “X” da questão não existe, uma vez que não podemos nos reduzir a uma única visão sobre nós mesmos e muito menos acreditar que existe apenas um único caminho a seguir.

No entanto, quando os alunos entregam o “Projeto X” ao final do semestre, é nítida a emoção que estão sentindo ao vê-lo pronto. Neste sentido, reforça-se os conceitos de que o aluno constrói uma relação afetiva com o Projeto X e com o aprendizado com ele alcançado (WALLON, 1975).

Ao mencionar a palavra “afetiva”, deve-se entender que, mais do que afeto pela “obra” realizada, os alunos relatam que se sentiram “afetados” pelo exercício de construção dos conteúdos adicionados às suas próprias vidas pessoais e profissionais. É comum vê-los

entregando o seu Projeto X emocionados e agradecidos pela oportunidade de poderem se dedicar às pautas pouco exploradas nas Instituições de Ensino Superior.

O êxito desse modelo reforça os conceitos de Paulo Freire (1996) quando enfatiza a necessidade de educar com vistas ao sujeito e seu entorno, e fazer desse processo, um caminho de humanização, reflexão e ação consciente e autônoma. O que é a escola, senão um lugar para se perfazer e resignificar?

Quando o aluno compreende o sentido do conhecimento, e a partir dele, dá significado à sua vida e modifica o seu entorno, então a escola cumpriu o seu papel.

Os conceitos difundidos por Paulo Freire (1970), principalmente em suas obras "Pedagogia do oprimido" e "Pedagogia da autonomia", foram amplamente utilizados na educação primária no Brasil, mas pouco se viu das contribuições práticas no ensino superior.

Portanto, acredita-se que aproximar os conceitos de Paulo Freire às práticas pedagógicas do ensino superior, é de certa forma incomum, mas como provado aqui, perfeitamente possível, uma vez que os resultados deste trabalho traduzem a efetividade destas ideologias.

Este estudo procura evidenciar que os alunos querem construir um saber a partir das suas visões de mundo, e eles se deixam influenciar e influenciam o seu entorno, a partir de que se sintam autônomos e construtores do próprio aprendizado.

Outra atividade que merece ser valorizada neste capítulo é que, depois de entregues os projetos e eles já terem sido avaliados pelo docente, é recorrente que os alunos desejem realizar uma exposição dos referidos para os demais alunos da Instituição, devido ao orgulho do resultado alcançado. Acrescenta-se a isso ao fato de que os próprios alunos da sala se interessaram por ler os projetos uns dos outros, inclusive trocando experiências e sentimentos.

É curioso verificar que os alunos - ao contrário do que se pode pensar - sentem-se motivados a mostrar suas intimidades, histórias e planos futuros. Foram raros os alunos que não expuseram seus conteúdos aos outros, a maioria se sentiu valorizado e feliz por poder divulgar suas criações, conforme pode-se observar na Figura 15.

Figura 15 – Cenas das apresentações dos projetos à comunidade acadêmica.

Fonte: autoria própria.

Outro dado importante é que mesmo que o “Projeto X” (que é substituído pelas tradicionais avaliações do fim do semestre) seja mais trabalhoso e difícil de fazer, os alunos preferem esse formato de avaliação, porque acreditam que assim poderão se expressar e aplicar os conhecimentos apreendidos em suas próprias vidas. Além disso, depois de feito o projeto, muitos dizem que aprenderam mais dessa forma, e outros alegaram ter exercitado habilidades que há muito não praticavam, como a escrita, o desenho e a pintura, além de usar toda a sua criatividade em cada etapa. O percentual de alunos que afirmaram preferir uma avaliação convencional, como uma prova teste ou avaliação escrita discursiva, não ultrapassa dez por cento do total de alunos das turmas em que o “Projeto X” foi desenvolvido.

Considerações finais

Acredita-se que esse modelo de construção do conteúdo programático de um componente curricular com vistas à sua aplicação na vida pessoal e profissional dos alunos, tem rompido com o modelo de “transferência bancária” (FREIRE, 1987), em que impera a objetividade e os formatos prontos.

No “Projeto X”, o aluno descreve não apenas o que aprendeu, mas a forma como transformou aquele conhecimento à luz de suas vivências e necessidades. Assim, quebra-se o conceito das aulas “dadas”, para “encontros” que serão pontos de partida da aprendizagem significativa e autônoma do aluno. Neste contexto, o papel do professor se altera, deixando de ser aquele que entrega o conteúdo ao aluno e pede que ele o “devolva” em formato de respostas prontas no dia da prova.

Através de questionamentos informais, percebeu-se que muito provavelmente, esse projeto deva ter sido um dos poucos da vida escolar do aluno em que ele tenha sido desafiado a construir algo baseado em seus próprios padrões, isto é, o projeto tem apenas um arcabouço teórico que permite a criação de diversos formatos e que, muito provavelmente, saiam completamente dos padrões exigidos na faculdade, como o padrão ABNT. Ao ler os projetos finalizados, reconhece-se que os alunos revelam suas aptidões e interesses. Dentre as manifestações artísticas, pode-se dizer que eles não economizaram criatividade, utilizando vários recursos como colagens, fotografias etc.

Passados alguns anos dessa prática, pode-se dizer que o conteúdo que os alunos aprendem com essa experiência é superior ao conteúdo aprendido nos projetos que eles realizam em outros componentes curriculares do curso. Diz-se isso porque durante a entrega do projeto, comentaram sobre o quanto esse aprendizado foi marcante e o quanto os ajudou na vida pessoal e profissional. Esses depoimentos corroboram com as pesquisas de Edgar Dale (1946), que aponta que as estratégias de ensino que levam o aluno a experimentar na prática os conteúdos aprendidos, atingem 90% de retenção na memória.

Sendo assim, acredita-se que ao invés de conteúdos distantes e descontextualizados, o “Projeto X” representa um conjunto de intersecções entre as teorias, a escola (como

espaço de compartilhamento), o aluno e o professor como coautores dessas narrativas personalizadas e únicas (Figura 16).

Figura 16 – Alunos, professora e seus projetos finalizados

Fonte: autoria própria.

A experiência do “Projeto X” foi marcante para todos os envolvidos no processo, e tal êxito é o que motiva a repeti-lo e a melhorá-lo, bem como compartilhar essa prática que se entende como significativa e inovadora.

Referências

BROWN, T. **Design Thinking.** Uma metodologia ponderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

DALE, E. **Audiovisual methods in teaching.** New York: Dryden, 1946.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Saberes. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.**17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilha.** Madri: Catedra, 2007.

WALLON, H. **Psicologia da educação e da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Física e Arte: a Dança dos Voadores de Papantla

Rubens Pantano Filho[1]

Interdisciplinaridade: Física e Arte

Interdisciplinaridade consiste na construção do saber a partir da articulação de várias disciplinas, ou seja, é basicamente um fazer pedagógico de diálogo e de integração de áreas do conhecimento, com a finalidade de realizar um trabalho conjunto em torno de um mesmo tema.

Essa interação inter ou multidisciplinar permite estabelecer conexões entre as disciplinas curriculares, até entre aquelas aparentemente bastante distintas – tal como a Física e a Arte - contribuindo assim para superar a fragmentação dos saberes. Dessa forma, rompe-se os limites clássicos das disciplinas com um diálogo que permite o inter-relacionamento de conhecimentos, possibilitando ao estudante uma melhor compreensão da realidade, através da construção de um saber crítico-reflexivo que, cada vez mais, deve ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, esse capítulo propõe discutir alguns conceitos da física básica, a partir da análise de uma dança folclórica – a Dança dos Voadores - característica de um ritual da cultura Totonaca, comunidade indígena de uma região do México.

A Dança dos Voadores

A Dança dos Voadores ou dança dos *hombres pájaros* é um ritual folclórico, com profundo significado espiritual, que consiste em poderoso símbolo da cultura Totonaca, povo indígena que habita na Serra Norte de Puebla e no estado de Vera Cruz (ou Veracruz), em particular na cidade de Papantla, México. Essa dança, praticada há centenas de anos, desde o período pré-hispânico, teria surgido entre os povos originários mesoamericanos – provavelmente entre os nahuas, huastecos e otomis (BECATTINI, 2017). Em 2009, essa dança foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Nesse ritual, a dança tem início com cinco homens que sobem ao topo de um tronco de madeira de altura entre vinte e trinta metros, no qual há um quadro de madeira em sua parte mais elevada. Quatro deles - os discípulos - são amarrados pelos pés, cada um em uma de quatro cordas, cujas outras extremidades estão presas no topo da torre. O quinto homem – o caporal – fica em pé sobre a torre. Na celebração, os quatro discípulos, que são os dançarinos voadores, representam os quatro pontos cardeais – Norte, Sul, Leste e Oeste -, bem como também representam os quatro elementos: terra, ar, fogo e água. O caporal – líder do grupo - encena o quinto elemento, o sol (LLANO, 2015).

Uma vez no topo da torre, o caporal reconhece os quatro pontos cardeais, partindo do Leste, porque acredita-se – na cultura Totonaca - que a vida veio dessa direção. Inicialmente, os quatro voadores sentam no quadro de madeira e enfrentam o caporal. Logo depois, em

[1] Doutor em Engenharia e Ciência dos Materiais. Docente no Instituto Federal São Paulo – IFSP – campus Bragança Paulista. E-mail: *rubenspantano@ifsp.edu.br*

um momento apropriado, eles caem para trás “feridos”, para então descerem até o chão, suspensos pelas cordas. Observe a Figura 1.

Figura 1 – Cinco voadores de Papantla.

Fonte: Luísa Vaz. **Voladores de Papantla en Cholula, Puebla**, 2015. Disponível em: *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Voladores_de_Papantla_en_Cholula,_Puebla,_Pue._12.jpg*. Acesso em: 19 set. 2020.

Depois desse evento inicial, ao mesmo tempo em que dança, o caporal toca uma flauta ou um tambor, provocando um movimento giratório da plataforma de madeira. Dessa

forma, os voadores vão caindo, em movimento de rotação em torno do tronco central, criando uma espécie de cone em movimento giratório.

Durante a dança, na medida em que a plataforma começa a girar, as cordas vão se "abrindo" e os voadores vão descendo rodopiando, amarrados pelos pés e de cabeças para baixo; ao término da dança, as cordas vão se "fechando". Ao voar, cada um dos participantes adota uma posição de pernas diferente dos demais, representando as várias formas com as quais a chuva cai sobre a Terra (BECATTINI, 2017). Na descida, cada voador gira em torno do tronco treze vezes, correspondente ao número de meses do calendário maia, que multiplicado por quatro – o número de voadores - resulta em cinquenta e duas voltas, que representa um ciclo solar nos calendários indígenas pré-hispânicos (VERÍSSIMO, 2018). Observe a Figura 2.

Figura 2 – A Dança dos Voadores.

Fonte: Simon B**urchell. El baile ritual del palo volador, afuera de las ruinas de El Tajín, Papantla, Veracruz, México**, 2007. Disponível em: *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palo_volador,_Taj%C3%ADn,_M%C3%A9xico_06.jpg*. Acesso em: 19 set. 2020.

A tradição

Na verdade, em sua forma mais tradicional, o ritual tem início muito antes da dança, quando o grupo seleciona uma árvore na floresta, em geral a mais alta. A seleção da árvore, que deve ser aprovada pelo caporal, seu corte e a montagem da cerimônia recebe a denominação de *tsakáe kiki*. Uma vez aprovada, o caporal pede permissão ou o perdão ao deus da montanha – *Quihuicolo* - para tomá-la, dançando e cantando em torno da árvore e pedindo perdão por tirar a vida de um ser vivo da natureza. A árvore é então cortada, seus ramos são retirados e seu tronco é fixado num local previamente escolhido (GUTIERREZ, 2015). Antes de erguer o tronco, oferendas de flores, copal (um tipo de resina extraída de certas árvores), álcool, velas e frangos ou um peru são colocados no buraco. Estes são então esmagados quando o tronco é erguido, para que se somem à fertilidade da terra. O tronco torna-se assim um ponto de conexão entre o céu e a terra, e do submundo com o mundo da superfície, o eixo central de todo o universo.

Após a fixação do tronco, realizam-se então cânticos e orações para que, durante o ritual, nenhum dos participantes venha perder a vida. Os dançarinos são purificados com álcool aspergido sob a forma de uma cruz, fumo e tabaco. Depois disso, os cinco homens começam a escalar o poste, com o caporal em primeiro lugar. Por ser o líder do grupo, o caporal não descerá, ficando no topo do mastro até perto do fim da cerimônia.

Essa celebração tem origem em um mito dos Totonaca. Há muito anos, teria havido uma grave seca que trouxe fome, doenças e morte para a comunidade. Segundo eles, os deuses estavam retendo a chuva porque o povo os tinha negligenciado. A cerimônia fora criada para apaziguar os deuses e, assim, trazer as chuvas de volta. Em outra versão, o ritual teria sido criado, pelo mesmo motivo, por antigos homens de uma aldeia, que escolheram cinco jovens castos para a consagração. A árvore mais alta na floresta próxima foi cortada, com a permissão do deus da montanha - *Quihuicolo* -, despojada de ramos e arrastada até a aldeia, onde o tronco foi erguido com muita cerimônia. E a dança deveria ser feita em local alto, para que as preces chegassem aos céus rapidamente (GUTIERREZ, 2015). De acordo com o mito Totonaca, a dança seria decorrente da resposta dos deuses, que teriam dito aos homens: “Dancem, e vamos observar.” Assim, o ritual teria agradado ao deus da chuva e aos outros deuses, de modo que as chuvas retornaram e, com isso, foi retomada a fertilidade da terra.

No período pré-hispânicos, o ritual era bem mais complexo, envolvendo também tabus e meditação. Os participantes da cerimônia representavam aves e, assim, apresentavam-se vestidos como papagaios, araras, *quetzales* e águias, que representavam os deuses da terra, ar, fogo e água. O ritual está mais intimamente ligado com a chuva e as divindades solares, como *Xipe Totec* (deus da fertilidade) e *Tlazotlteotl* (deusa mãe da fertilidade, do parto, patroa dos médicos e ao mesmo tempo deusa cruel que trazia loucura).

Na simbologia dessa dança, o tronco dos voadores representa um falo gigantesco, o verdadeiro eixo do mundo ou a escada do céu que permite unir os espaços terrestres e infraterrestres. Colocado sobre uma elevação natural ou na praça do povo, quer dizer no centro do mundo, na intersecção dos rumos cósmicos e baixo, de oposição entre as

forças diurnas e noturnas. Assim, o ritual seria uma metáfora da fertilização do céu à terra (NAJERA, 2008).

Figura 3 – Dois dos voadores.

Fonte: Inés Tan. **Palo de los voladores de Papantla**, 2020. Disponível em: *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palo_de_los_voladores_de_Papantla.jpg*. Acesso em: 19 set. 2020.

Há muito simbolismo na dança dos voadores e várias são as interpretações apontadas para a cerimônia. Llano (2015, p. 32), por exemplo, sintetiza cinco significados para a prática:

1. A colocação dos voadores no quadro de cima representa os quatro pontos cardeais. O tronco vertical, onde fica em pé o caporal, simboliza uma quinta direção, dirigida ao centro da Terra;

2. A ação de cravar um poste em um buraco na terra simboliza a cópula de um elemento masculino com outro feminino. É uma metáfora da fecundação;

3. O ritual dos voadores representa a união das forças luminosas e quentes do mundo superior com as forças frias e escuras do mundo inferior. Ao mesclar essas forças, se consegue a fecundidade e a renovação da vida no mundo intermediário, onde vivem os seres humanos as plantas e os animais;

4. O movimento do quadro encena o movimento permanente do cosmos;

5. A ação dos voos simboliza principalmente as quedas das chuvas, indispensáveis para a cultura do milho. Na situação de seca, um pedido pelas águas.

Na modernidade

O ritual foi parcialmente perdido após a conquista, tendo em vista que os espanhóis destruíram muitos dos registros dos povos originários, bem como a Igreja, que era contra os rituais "pagãos", que foram silenciados ou, então, passaram a ser praticados em segredo. Dessa forma, muito do que se sabe hoje é devido à tradição oral. Posteriormente, elementos católicos foram incorporados ao evento, que se tornou mais um espetáculo e desaparecendo na maior parte no México e da América Central.

Em tempos atuais, ocorreram uma série de mudanças nesse ritual, devido ao desmatamento de grande parte da Serra de Puebla e zonas de montanha de Veracruz. Hoje, a maioria dos voadores executa a dança em postes permanentes, não mais de madeira, mas feitos de metal que, em Veracruz, foram doados pela indústria petrolífera. No entanto, hoje, agradar os deuses ainda é parte da versão mais tradicional do ritual.

Nas comunidades menores, o ritual é realizado esporadicamente, no dia da festa do santo padroeiro da comunidade ou em outros eventos religiosos. Em comunidades maiores, torou-se mais um evento para turistas, tal como ocorre com os voadores no Parque de Chapultepec, cidade do México. Grupos de voadores também já se apresentaram em muitas partes do México e em outros países, como parte de festivais culturais, visando promover internacionalmente o ritual e sua cultura.

A vestimenta dos voadores para o ritual consiste em calças vermelhas, camisa branca, um pano no peito e um boné. Na calça, no boné e no pano no peito há bordados e decoração com flores e pequenos espelhos. O pano no peito simboliza o sangue, o chapéu é adornado com flores para a fertilidade, os espelhos representam o sol e as fitas multicoloridas que adornam o topo do tronco representam o arco-íris. Observe a Figura 4.

Figura 4 - Detalhes das vestimentas.

Fonte: Alejandro Linares Garcia. **Voladores de Papantla, Veracruz**, 2010. Disponível em: *https://commons.wikimedia.org/wiki/File:OlderVoladorChurchPapanta.JPG*. Acesso em: 19 set. 2020.

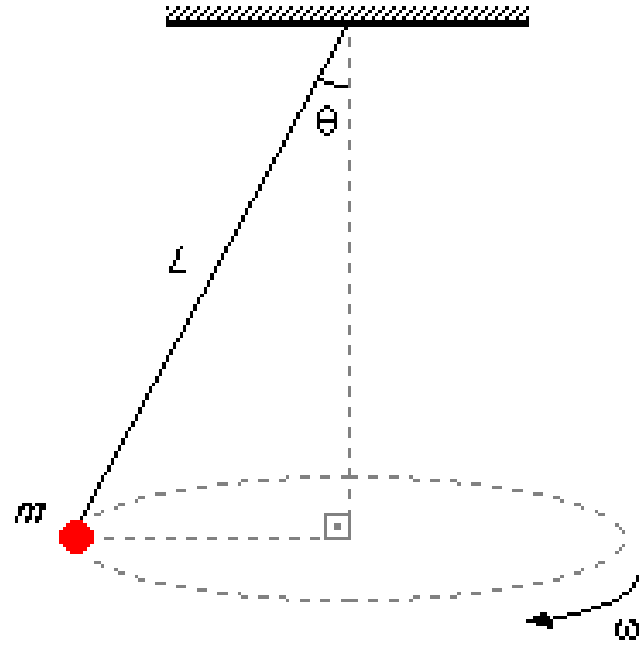
A Física do movimento dos voadores

Uma vez conhecida a tradicional dança dos voadores, a partir desse ponto passamos a analisar o movimento dos dançarinos do ponto de vista físico.

Na fase de descida em círculos, originária pela dança e pelos sons dos instrumentos executados pelo caporal, cada um dos voadores executa um movimento tal qual um pêndulo cônico. Esse é o termo que, na Física, é utilizado para designar um sistema em que um corpo de massa (m), suspenso por um fio de comprimento (L) descreve um movimento circular em um plano horizontal, com velocidade angular (ω), em geral constante, de

modo que fio faça uma “varredura” de uma superfície de um cone imaginário, conforme mostra a Figura 5.

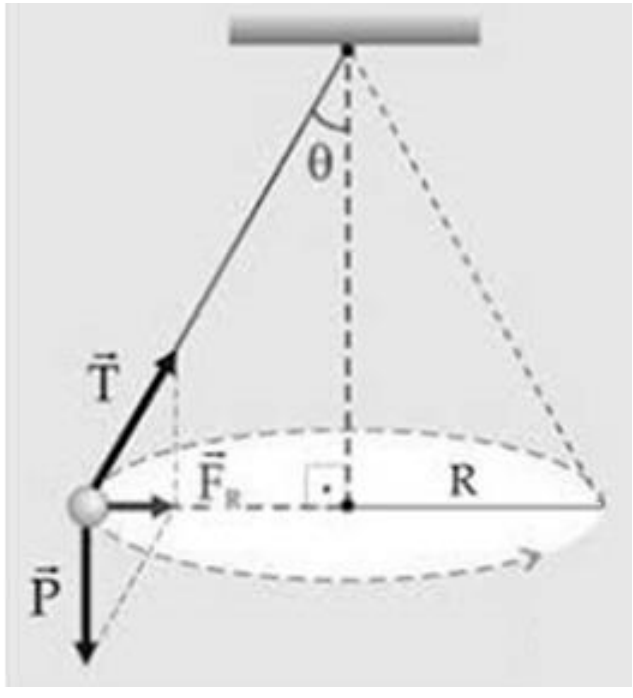
Figura 5 – Pêndulo cônico.



Fonte: o autor.

Para compreender o movimento do pêndulo cônico, consideremos primeiramente as forças que agem sobre o corpo ligado à corda: a força de atração gravitacional (**P**), devido ao campo de gravidade local (**g**) e a força de tração no fio (**T**). Por uma questão de simplicidade na análise, excluímos aqui eventuais resistências ao movimento. Observe as forças assinaladas na Figura 6.

Figura 6 – As forças sobre o corpo no pêndulo cônico.



Fonte: o autor.

A soma vetorial dessas duas forças, P e T, constituirá então a resultante centrípeta necessária para manter o pêndulo nesse movimento, que estamos imaginando com velocidade angular constante (SERWAY; JEWETT JR., 2014). Assim, uma análise relativamente simples do triângulo retângulo formado pelas forças, que pode ser observado na Figura 6, nos levará às seguintes expressões:

$$T.cos\theta=P=m.g$$

$$T=(m.g)/cos\theta \quad (1)$$

Além disso,

$$T.sen\theta=F\_R=m.\omega^2.R$$

$$R=L.sen\theta$$

Substituindo T e R, obtém-se:

$$\omega=\sqrt{(g/(L.cos\theta))} \quad (2)$$

Também é possível escrevermos a centrípeta na forma:

$$T.sen\theta=F\_R=m\ v^2/R$$

Mais uma vez, substituindo T e R, obtém-se a velocidade do corpo que gira:

$$v=\sqrt{(L.g.sen\theta.tg\theta)} \quad (3)$$

A equação (1) mostra-nos que há uma relação entre a intensidade da força tensora no fio (T), a massa do corpo (m), a gravidade local (g) e o ângulo (θ) de inclinação do fio em relação à vertical. Assim, (T) aumentará com (m) e também com o aumento de (θ), ou seja, mais pesado o corpo e/ou mais “aberto” o cone, a força tensora na corda será mais intensa.

Por sua vez, a expressão (2) nos mostra que há uma relação entre a velocidade angular (ω), a gravidade local (g), o comprimento do fio (L) e o ângulo (θ) de inclinação do fio em relação à vertical. Agora, podemos perceber que, por exemplo, para um determinado comprimento (L), o aumento da velocidade angular provocará um aumento do ângulo (θ), ou seja, um cone mais aberto. Por outro lado, fixando-se o ângulo (θ), para cada (L) maior teremos uma velocidade angular (ω) menor, ou seja, o pêndulo mais lento. Observamos também que a velocidade de rotação independe da massa do corpo.

Considerações finais

Nesse capítulo, a dança dos voadores de Papantla serviu de ponto de partida para estabelecermos uma articulação entre disciplinas típicas das grades curriculares do Ensino Médio – a Física e a Arte. Mesmo as duas estando situadas em áreas de conhecimento "distintas", aparentemente bem distantes uma da outra, a discussão mostrou uma possibilidade de conexão entre elas, de modo a superar a fragmentação dos saberes que lhe são característicos.

Indo um pouco além, a discussão aqui apresentada também tem abertura para o envolvimento de outras disciplinas ou áreas de conhecimento. A História, por exemplo, poderia contribuir com o estudo dos povos originários da América, suas culturas, crenças e tradições, bem como as ações repressivas dos conquistadores. A citação inicial das indústrias petrolíferas da região de Vera Cruz também convida a Geografia à participação. Nesse caso, observe-se que o maior porto marítimo do México está localizado em Veracruz, cidade que tem o mesmo nome do estado. Além disso, em uma região de 3.800 quilômetros quadrados, que inclui o norte dos Estados de Veracruz e de Puebla, o subsolo abriga 40% das reservas de hidrocarbonetos do país. Em novembro de 2017, por exemplo, o México comemorou a maior descoberta de petróleo em campos terrestres dos últimos 15 anos, justamente em Vera Cruz. Enfim, a discussão pode ser muito rica, dependendo bastante da articulação e planejamento os professores e das disciplinas envolvidas.

Assim, rompendo esses limites clássicos, o diálogo pode despertar o interesse, por exemplo, pelas humanidades, por parte de estudantes que têm mais afinidade com a área exatas e vice-versa, contribuindo dessa forma para que os mesmos possam melhor elaborar suas compreensões da realidade, por meio de uma formação mais eclética.

No caso analisado, pode-se perceber que há uma beleza singular na arte dos voadores. Os mitos e tradições associadas podem nos conduzir a uma viagem pelos pensamentos, numa reflexão sobre os cerimoniais de culto aos deuses. Podemos também apenas apreciar a dança por alguns minutos, deleitando-nos a beleza intrínseca aos movimentos cônicos dos voadores. Por fim, temos ainda a possibilidade de compreendê-la com as equações que descrevem com a elegância da matemática os movimentos dos hombres pájaros de Papantla.

Referências

BECATTINI, Natália. **Voadores de Papantla: dança mágica para salvar o mundo. 2017.** Disponível em: https://www.360meridianos.com/especial/voadores-de-papantla. Acesso em: 01 ago. 2020.

GUTIERREZ, Maria J. **Voadores de Papantla: uma tradição de altos voos.** 2015. Disponível em: https://reportersombra.com/voadores-de-papantla-uma-tradicao-de-altos-voos/. Acesso em: 01 ago. 2020.

LLANO, Héctor López de. **Los voladores de Papantla: una mirada desde la etnomusicología.** México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

NAJERA, Martha Ilia. El rito del “palo volador”; encuentro de significados. **Revista Española de Antropología Americana.** February 2008, v. 38, n. 1, p. 51-73.

SERWAY, Raymond A; JEWETT JR., John W. **Princípios de Física: Mecânica Clássica e Relatividade.** V. 1. São Paulo: Cengage Learning, 2014

VERÍSSIMO, Arthur. **Homens-Pássaros: os voadores de Papantla**, México. 2018. Disponível em: http://arthurverissimo.virgula.com.br/2018/07/06/homens-passaros-os-voadores-de-papantla-no-mexico/. Acesso em: 01 ago. 2020.