

CIÊNCIAS HUMANAS: ATUALIZAÇÃO DE ÁREA

JANEIRO E
FEVEREIRO
DE 2023



CIÊNCIAS HUMANAS



LIVROS ACADÊMICOS
NÚCLEO DO CONHECIMENTO

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1609

C569c

Ciências Humanas: Atualização de Área - janeiro e fevereiro de 2023 [recurso eletrônico] / Organizadores Carla Viana Dendasck, [et al.]. – 1.ed. -- São Paulo: CPDT, 2023.

Vários autores

Formato: ePUB

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-996464-5-4

1. Ciências Humanas 2. Atualização de Área 3. I. Dendasck, Carla Viana.

CDD: 370

CDU: 37

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2136

EDITORIAL

Diretor-Presidente

Profa. Dra. Carla Viana Dendasck

Organizadores

Carla Viana Dendasck

Anísio Francisco Soares

Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias

Americo Junior Nunes Da Silva

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Tammy Andrade Motta

Ezequiel Martins Ferreira

Bruno Marcos Nunes Cosmo

Denilson Carlos Ferreira Lopes

Silvane Marcela Mazur

Jose Raimundo Evangelista Da Costa

Tatiana Cristina Vasconcelos

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Hugo Jose Coelho Corrêa De Azevedo

Mesa Editorial

Adam Benedito do Carmo de Sousa

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Alfredo Cesar Antunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Anísio Francisco Soares

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Andreia Bulaty

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

António José Alexandre

Instituto superior politécnico Nelson Mandela - (ISPNM - Luanda – Angola)

Antonio Luiz da Silva

Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD e Instituto dos Cegos da Paraíba - Adalgisa Cunha – ICPAC

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Arlindo Nascimento Rocha

Controladoria Geral do Município de Niterói – CGM

Bruno Marcos Nunes Cosmo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias

Instituto Federal do Amapá - IFAP

Denilson Carlos Ferreira Lopes

Academia da Força Aérea - AFA

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ezequiel Martins Ferreira

Universidade Federal de Goiás - UFG

Fábio Peron Carballo

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Fabio Rodrigo Ferreira Gomes

Centro Universitário Ítalo brasileiro e Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Filomena Luciene Cordeiro Reis

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e Centro
Universitário Funorte

Flavia Piccinin Paz Gubert

Faculdade Educacional de Medianeira - UDC e Faculdade de Ensino
Superior de Marechal Candido Rondon – ISEPE

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

Fundação Oswaldo Cruz – FOICRUZ

Jose Carlos de Abreu Amorim

José Raimundo Evangelista da Costa

Universidade Paulista – UNIP

Josué Ribeiro da Silva Nunes

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Letícia Ferreira Frigo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Liana Barcelos Porto

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Instituto Federal Goiano - IFGoiano

Magno Fernando Almeida Nazaré

Instituto Federal do Maranhão – IFMA e Secretaria de Educação de
Carutapera – MA

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Marcelo Hamilton Sbarra

Programa de Pós-graduação em arquitetura da UFRJ – PROARQ,
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU da Universidade Federal
do Rio de Janeiro – UFRJ

Marcio Hollosi

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Maria Luzinete Alves Vanzeler

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Logos University International - UNILOGOS

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Universidade Federal de Goiás - UFG

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Nasson Delgado de Arruda - Instituto Federal do Mato Grosso

IFMT

Ruy Ferreira da Silva

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES,
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT e Hospital
Universitário da Universidade Federal do Norte do Tocantins - HU-
UFNT

Santiago Andrade Vasconcelos

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Silvana Schimanski

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Silvane Marcela Mazur

Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN) da
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade
Nove de Julho (UNINOVE)

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

Tammy Andrade Motta

Tatiana Cristina Vasconcelos

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Walber Gonçalves de Souza

Centro Universitário de Caratinga – UNEC

Wenis Vargas de Carvalho

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Assistentes

Sara Stefanie de Oliveira

Ayla Beatriz Viana Lino Dendasck

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2142

SUMÁRIO

1. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA CONSTRUÇÃO DO SABER MODERNO..... 16

Cleiber Marques Vieira

2. O ESVAZIAMENTO POLÍTICO-CURRICULAR E A EMERGÊNCIA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA A SALA DE AULA 32

Brenno Gomes de Barros

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

3. DESAFIOS A SEREM VENCIDOS PELO DOCENTE DO SÉCULO XXI..... 42

Neuza Siqueira de Souza

Victor Gonçalves Gloria Freitas

Luciane Medeiros de Souza Conrado

4. REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E AS NORMATIZAÇÕES PARA OS PROFESSORES NO PERÍODO DO ACRE DEPARTAMENTAL 66

Laís Souza da Costa

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AMPLIANDO O OLHAR ACERCA DAS PRÁTICAS DE UM LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA LOCALIZADO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 76

Américo Junior Nunes da Silva

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2145

6. CELULARES EM SALA DE AULA FACILITAM A APRENDIZAGEM? 86

*Charles dos Santos Barros
Suelen dos Santos Barros*

7. A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 101

*Fernanda Bordini Manenti de Jesus
Ana Paula de Carvalho Fernandes Colombo
Keity Bordignon Rocha Dutra
Sawana Araújo Lopes*

8. INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, LIMITES E PERSPECTIVAS 112

Adam Benedito Do Carmo De Sousa

9. A COMUNICAÇÃO APOIADA NA PSICOLOGIA SOCIAL PARA CONTEMPLAR A DIVERSIDADE: UMA SÍNTESE 122

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

10. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA: POSSÍVEIS PESQUISAS E ESTUDOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS[1]..... 138

*Filomena Luciene Cordeiro Reis
Wenceslau Gonçalves Neto*

11. CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO 147

*Antonio Renaldo Gomes Pereira
Antonio George Lopes Paulino*

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2145

**12. EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL: REFLEXÕES NA
PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CAPITALISTA E DO PAPEL
DO ESTADO 158**

Tatiana Cristina Vasconcelos

Joselito Santos

Thayná Souto Batista

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2145

APRESENTAÇÃO

As Ciências Humanas desempenham um papel fundamental na compreensão da cultura, política, história, comportamento humano, dentre outros setores sociais. Sendo assim, auxiliam na visão e compreensão de mundo que temos enquanto cidadãos.

Diante disso, o convidamos para a leitura deste E-book com o foco para as Ciências Humanas e suas relações com as pesquisas acadêmicas.

Portanto, se você é um pesquisador, estudante, professor, ou amante das Ciências Humanas, este E-book é especialmente feito para você! Nele, você terá acesso atualizado às pesquisas acadêmicas da área, e profundas reflexões necessárias para o nosso século XXI.

Os capítulos presentes nesse E-book são produções inéditas de pesquisadores provindos das diversas áreas das humanidades, como a Educação, História, Filosofia, dentre outras. Servindo assim, para futuras pesquisas e acervos teóricos, podendo o leitor utilizar como referência na construção de artigos, monografias, dissertações e teses.

Boa Leitura!

Me. Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2147

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2147

1. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA CONSTRUÇÃO DO SABER MODERNO

Cleiber Marques Vieira ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1602

INTRODUÇÃO

O período atual é marcado por um forte contraste entre as antigas concepções milenaristas (pelo menos do ponto de vista ocidental) tais como, os mitos de criação do universo, mitos de cura e mitos apocalípticos, em contraste com as modernas concepções estabelecidas como base do saber científico. Algumas fases da história humana foram marcadas por períodos de relativos avanços tecnológicos, por exemplo, quando criamos as primeiras ferramentas de pedra, dominamos o fogo, domesticamos as plantas e os animais e implementamos os processos industriais. Entretanto, nunca a ciência (principalmente, nas suas formas mais aplicadas, ou seja, tecnologia) esteve tão direta, ou indiretamente, presente no cotidiano das pessoas (JAPIASSU, 1991; GOULD, 1999; SILVA e ARCANJO, 2021).

Até mesmo o mais ignorante dos indivíduos modernos (assumindo ignorância no sentido de carência de informações, não como incapacidade intelectual), não consegue passar inerte pelas influências impostas pelo desenvolvimento científico. É possível argumentar que, salvo alguns povos que se mantêm estruturados política e sócio culturalmente sob um regime muito primitivo (em regiões remotas da Terra) nós literalmente, comemos, bebemos, cheiramos, vestimos,

andamos (ou melhor, corremos, pois, poucos mamíferos – por exemplo, um guepardo que pode atingir 110 Km/h – estão adaptados para se locomover de forma tão rápida como fazemos todos os dias) e até voamos através da ciência. Isso, sem citar diversos outros exemplos de atividades humanas modernas que vêm sendo super potencializadas pelos avanços científicos e tecnológicos.

Parece lógico acreditar que qualquer ser humano, a despeito das diferenças étnicas, sociais, ideológicas e filosóficas, durante algum breve ataque de lucidez deve se surpreender (se não, é porque o cérebro nos habitua às situações cotidianas) todas as vezes que assiste a decolagem de um avião, a transmissão de uma imagem ao vivo via satélite (de uma região do outro lado do mundo, ou até de outro planeta) ou quando vê a imagem do próprio interior do seu corpo através de sistemas de ultrassonografia ou ressonância magnética (CHALMERS, 1993; 1994; SERRES, 1995; SILVA e ARCANJO, 2021).

A mente de todo ser humano que nasce no mundo atual e sua forma de construir a estrutura do conhecimento que servirá de base para a sua relação com o universo ao redor está imersa, consciente ou inconscientemente, num contexto em que a existência da ciência faz uma grande diferença. Apesar de quaisquer excessos que possam ser cometidos por uma concepção racionalista da vida (o que não reduz de nenhuma forma a subjetividade associada a cada ser humano, pois, ela nada mais é que a expressão da própria variabilidade genética), o principal traço que diferencia o Homo sapiens de qualquer outro animal que vive nesse planeta está ligado, diretamente, à capacidade que ele teve, desde o seu surgimento como espécie (aproximadamente, há

200.000 anos), de criar formas complexas de compreender e influenciar o seu ambiente. A nossa cultura e tecnologia complexas podem ser interpretadas como a inevitabilidade histórica da ação do animal humano sobre o planeta. No início do seu desenvolvimento, os grupos humanos pré-históricos apresentavam, provavelmente, um padrão parecido com aquele esperado para outros mamíferos primatas. Seria esperado para uma espécie de mamífero de médio/grande porte a manutenção de pequenas populações capazes de subsistirem em ambientes inóspitos. É impossível discutir a origem do pensamento complexo dos seres humanos desvinculada da necessidade inicial dos grupos pré-modernos de compreender e manipular o ambiente, pois, a tecnologia – que em muitos aspectos serve como base para o estabelecimento da cultura – é o resultado histórico do acúmulo dessas experiências humanas no sentido de criar um mundo que atenda às suas expectativas. Sendo assim, os cenários epistemológicos e filosóficos que se seguiram - inicialmente, pobres em informações e depois se tornando, gradativamente, complexos até os cenários atuais – representam, simplesmente, a sequência histórica e natural da evolução do nosso conhecimento (SERRES, 1995; GOULD, 1999; HARARI, 2018).

É provável que o acréscimo rápido, e constante, de conhecimento que estamos observando nos últimos séculos produza, nas gerações futuras, uma impressão de obscurantismo na nossa capacidade atual de compreendermos as relações com o mundo em que vivemos. De forma que a negação, ou mediocrização, do conhecimento científico é em última análise a negação da própria história do conhecimento humano. Por mais psicológicos que sejamos, nossa “caixa de

pensamento” (nosso cérebro de primata) ainda é um invólucro constituído por átomos, moléculas, tecidos, órgãos e uma infinidade de conexões nervosas que estão submetidos às mesmas leis naturais às quais estão submetidas a maior parte das estruturas que constituem a matéria - pelo menos macroscópica - do nosso universo. Por isso, o conhecimento científico é essencial não só na academia, mas também, no nosso cotidiano (DAWKINS, 1998; GOULD, 1999; HARARI, 2016; 2018; SILVA e ARCANJO, 2021).

DESENVOLVIMENTO

O *status quo* assumido pela ciência nos últimos séculos e, principalmente, após a revolução industrial sempre gerou uma série de reações diferentes por parte de variados setores das sociedades modernas. Tais reações têm se traduzido em debates acadêmicos/científicos, sociopolíticos e até religiosos que, na maioria das vezes, se concentram em levantar questionamentos a respeito do papel exercido pela ciência nos processos de produção do saber local e universal, e no cotidiano das pessoas. Entretanto, é comum assistirmos debates entre representantes de grupos não-científicos nos quais são levantados juízos de valor a respeito da relevância atual da ciência como se esta fosse uma entidade insular, completamente distante e dissociada de quaisquer outros processos de produção desenvolvidos pelos seres humanos. Nesses casos, tais debates acabam se tornando apenas defesas despreparadas e vazias de argumentos pessoais sem nenhum propósito de elucidação coletiva das questões levantadas. Assim como a arte, e a

própria cultura, a ciência é o resultado de construções da mente humana, e não é nada *per se*, desvinculada do ambiente social e político referente ao determinado momento histórico no qual se desenvolve. Ela pode ser influenciada pelas filosofias vigentes e, também, pelo cenário social/religioso específico da sua época. Assim, é necessário que se faça uma análise histórica da evolução do arcabouço teórico que estruturou o grande corpo de conhecimento que denominamos como ciência (CHALMERS, 1993; 1994; KUHN, 2017).

Se tomada como uma forma de interpretar a realidade sob a luz de um conjunto de pressupostos plenamente bem definidos que tentam organizar, de forma racional, os resultados oriundos dessa interpretação, a ciência deve ser (num sentido moderno) bem jovem. Somente, depois do desenvolvimento de tecnologias mais avançadas, pós-revolução industrial, é que foi possível estabelecer as bases dos corpos teóricos organizados que fundamentam grande parte das nossas concepções científicas modernas. Faz três séculos e meio, pelo menos, que a ciência vem se estruturando como corpo epistemológico, filosófico e prático (CHALMERS, 1993; 1994; POPPER, 2013; KUHN, 2017).

Entretanto, para compreendermos as bases do raciocínio lógico que impulsionaram a nossa espécie para o caminho do desenvolvimento de um método de observação e análise dos fenômenos naturais (principalmente, no mundo ocidentalizado) devemos retroceder na história intelectual humana. O epistemólogo e historiador da ciência, Alan Chalmers, discute em seu livro “A Fabricação da Ciência” que antigos pensadores, tais como Aristóteles (levando-se em consideração todas as diferenças histórico/sociais da época) já teriam estabelecido uma

forma organizada de pensamento, submetendo os processos naturais (materiais) ao crivo de uma análise lógica e racional (CHALMERS, 1994). Se analisada não preconceituosamente, a Física de Aristóteles já estabelecia conceitos e pressupostos teóricos que fariam sentido dentro de uma lógica quase científica. Entretanto, como é discutido pelo mesmo autor (em concordância com outros historiadores da ciência, tais como Gaston Bachelard) se a análise de um processo da natureza só se torna científica após a conscientização por parte do agente de tal análise que ele (agente) está inferindo tal processo sob um conjunto de pressuposto que configurem uma abordagem científica, então iniciativas tais como as dos pensadores da Grécia antiga ainda não poderiam ser encaradas como os construtos mentais conscientes que seriam o cerne da criação da ciência. Entretanto, dada a pluralidade de influências as quais estavam submetidas quaisquer iniciativas de se organizar com lógica a interpretação da realidade, por volta de 2.000 anos atrás, aliada a carência de registros históricos (intencionando captar tais nuances na forma de se interpretar a natureza) torna-se impossível precisar, com total certeza, quais seriam os verdadeiros berços das ciências (CHALMERS, 1993; HARARI, 2016).

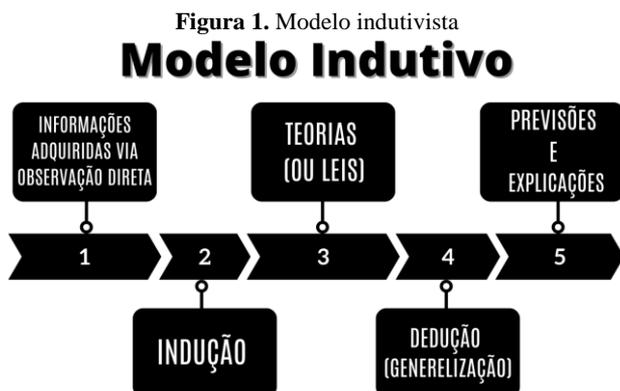
O que se pode argumentar com certeza é que ao longo de mais de 10 séculos ocorreu uma espécie de eclipsamento, pelo menos no que diz respeito ao mundo ocidentalizado, de algum processo sistematizado de construção do conhecimento. O que pode ser explicado, principalmente, pela influência de uma ideologia religiosa milenarista, extremamente radical e ortodoxa, que se baseava em interpretações literais dos textos sagrados e impunha (sob um regime de medo,

justificado social e dogmaticamente) uma concepção fixista. Assim, deveria ser reprimida qualquer iniciativa contrária à noção de que a imutabilidade do mundo natural (criado de forma especial e pré-determinada), e consequentemente, a imutabilidade do mundo social eram a condição *sine qua non* para expressão da vontade divina. O que nos faz pensar que, mesmo antes de Galileu Galilei, muitos possíveis "pais da ciência" devem ter sido subjugados e/ou executados pela santa inquisição.

Foi somente após o século XV que, sob uma menor influência da dominação religiosa, algumas modificações na forma de interpretar a natureza acabaram por fundamentar as bases do pensamento científico que resultaram em todo o processo histórico de construção do conhecimento moderno. Por volta de 1620, o pensador Francis Bacon codificou as primeiras bases do pensamento científico moderno. Ele defendia a ideia de que seria possível a um espectador, que analisasse um fenômeno natural qualquer, deduzir generalizações aplicáveis a todas as situações similares àquela analisada por meio da observação repetitiva do fenômeno (HELLMAN, 2009). Dessa maneira, uma análise interpretativa racional dos processos que se desenvolvem no mundo material, e por extensão uma interpretação científica, seria o resultado de um processo de acúmulo de observações, mesmo que desmembradas de qualquer pressuposto prévio, dos fenômenos da natureza. A filosofia Baconiana apresenta-se como a base do Empirismo Científico e foi o ponto de partida de grande parte das ciências positivistas, principalmente, das ciências físicas e naturais de quatro séculos atrás (HELLMAN, 2009). Os epistemólogos da ciência denominam esse

A importância do conhecimento científico na construção do saber moderno

método de análise como *Método Indutivo* e um esquema simplificado da sequência de desenvolvimento indutivista é apresentado na Figura 1.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entretanto, apesar de sua lógica simples, e praticamente ingênua, o programa de análise indutivista carrega uma fragilidade em sua concepção. Se todo o processo científico pode ser baseado na observação, significa que o poder da ciência está associado à probabilidade, maior ou menor, desse pressuposto estar certo. Por exemplo, se um grande número de "As" foi observado sob uma ampla variedade de condições, e se todos esses "As" observados possuem a propriedade "B", então todos os "As" possuem a propriedade B, por definição. Significa que se por algum "erro" ou equívoco da natureza for observado um elemento "A" que não apresente a propriedade B, então, ou o meu modelo de lógica científica é frágil ou o meu universo observacional está funcionando de forma errada. Com o passar do tempo, e apesar do método indutivista ter continuado como base para a

acumulação de muitos dados científicos, a proximidade dessa argumentação com um universo quase místico determinou uma revisão a respeito desse modelo de pensamento científico (a crença viesada do observador, na veracidade das suas observações, induz à respostas quase sempre positivas) (CHALMERS, 1993; 1994; THUILLIER; 1994; POPPER, 2013; KUHN, 2017).

É interessante observar, porém, que o que acabou não sendo um bom modelo de pensamento para a ciência terminou por sê-lo para outras áreas não científicas ou pseudocientíficas. Quando alguém declara a possibilidade de cura de uma substância (ou procedimento) com base na existência de um número muito limitado (ou único) de observações sem evidência experimental, esse alguém está declarando credibilidade cega não conhecimento comprovado.

Boa parte da argumentação “científica” inserida nas ideologias pseudocientíficas se amparam em uma análise ingênua e, puramente observacional, para assumir como teorias e/ou pressupostos resultados da simples observação empírica. Entretanto, ao longo dos dois últimos séculos, e principalmente, com o acréscimo tecnológico gerado pela revolução industrial, ocorreu um grande acúmulo de dados empíricos que puderam ser utilizados para fundamentar bases e pressupostos sustentados não somente pela observação simples, mas por corpos teóricos mais bem elaborados.

Nesse contexto se desenvolveu uma concepção de método científico embasada não na observação puramente empírica, mas na dedução de hipóteses (fundamentadas nos conjuntos de observações que derivaram algumas teorias preliminares) que, se corroboradas, poderiam

A importância do conhecimento científico na construção do saber moderno

levar à proposição de leis ou teorias gerais da natureza. Através desse método, a partir de observações gerais podem ser deduzidas situações particulares (hipótese), que se “comprovada” através de uma observação controlada (teste e/ou experiência) nos permite suspeitar da sua condição de lei (diferente do método indutivo, onde se parte de uma observação particular para deduzir um padrão geral) (CHALMERS, 1993; THUILLIER, 1994).

Esse método é denominado de *Método Dedutivo ou Hipotético-Dedutivo* e uma forma esquemática de sua sequência de raciocínio pode ser observada na Figura 2. Esse modelo dedutivista foi crucial para o estabelecimento de grande parte das ciências experimentais, pois, a sua aceitação pelas comunidades científicas de meados do século XX permitiu a rápida expansão de técnicas e metodologias de análise que serviram como base para testes de hipóteses científicas em múltiplas áreas do conhecimento (novas e antigas).

Figura 2. Modelo dedutivista



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Grandes avanços nessa fase foram propiciados pelo aprimoramento e criação de técnicas de análise quantitativa. E é provável que o status de precisão, típico das ciências físicas, tenha sido o resultado da adoção desses métodos.

A dedução reduziu parte do problema do método indutivo, pois, como se baseia na “comprovação” de hipóteses para gerar as leis e essas hipóteses não estão soltas, mas sim alicerçadas sobre teorias gerais, então a observação perde o lugar de objeto e assume o lugar de método (a hipótese é testada por um fragmento, previamente selecionado e controlado, do universo de observações possíveis).

Apesar da maior coerência apresentada pelo método dedutivista, a natureza cambiante das próprias observações que sustentavam as teorias gerais e os testes de hipóteses, deixavam uma margem de dúvida quanto ao poder de precisão do método.

Esse impasse epistemológico só pôde ser resolvido com a introdução do Conceito de Falseabilidade, apresentado pelo filósofo da ciência Karl Popper. Ele defendia que a única maneira de se garantir máxima veracidade a uma afirmação científica é através da sua não rejeição, quando confrontada com uma hipótese rival, e não através da sua corroboração. Imagine que por experimentos dedutivos nós possamos corroborar, pelo menos a priori, a hipótese de que todos os cisnes são brancos e continuaremos a corroborá-la na maioria das vezes, pois, toda a elaboração do meu experimento está empenhada nessa tarefa positiva.

Dessa forma, a simples probabilidade de existência, ao acaso, de pelo menos um cisne negro no mundo gera uma grande instabilidade

no meu sistema teórico baseado nessa afirmação. E esse problema é legítimo da aplicação do meu método porque eu não estou pensando, e elaborando meu experimento baseado no cisne negro, mas sim nos brancos. É como se confiança na corroboração inicial da hipótese eximisse qualquer probabilidade de erro *ad aeternum*. Popper, na verdade, não sugeriu um novo método para a ciência, apenas introduziu a ideia probabilística na elaboração e pressuposição das hipóteses já condizentes com o método dedutivo. Ao valorizar a falseabilidade, como critério a ser adotado pelos dedutivistas, Popper nada mais fez que tentar expandir, ou trazer para o âmbito da metodologia científica, uma prática amplamente utilizada na estatística: o critério de tomada de decisão através da hipótese de nulidade (H0):

O primeiro passo, ou estágio, no processo de tomada de decisão, é definir a hipótese de nulidade (H0). Formula-se, usualmente, com o exposto propósito de rejeitá-la. Se rejeitada, pode-se aceitar a hipótese alternativa (H1). A hipótese alternativa é a definição operacional da hipótese de pesquisa do pesquisador. A hipótese de pesquisa é a predição deduzida da teoria que está sendo comprovada (Popper, 2013).

A ideia do falsificacionismo foi adotada pela grande maioria das áreas de pesquisa como o principal critério definidor do método científico e, ainda hoje o estabelecimento e teste de hipóteses de nulidade, parecem ser a maneira de garantir veracidade mais facilmente aceita na maior parte das áreas científicas (principalmente, das ciências físicas). Isso pode ser verificado através da análise dos principais periódicos científicos do mundo que adotam (no que se refere às áreas

experimentais e/ou exploratórias), como critério para recebimento dos artigos que lhes são encaminhados, a proposição coerente e bem elaborada de testes, verificação e discussão baseada na rejeição ou corroboração de hipóteses de nulidade. Entretanto, nem todos os estudiosos da ciência aceitam a ideia de que ela seja uma forma de conduta metodológica consensual e que muito menos reflita uma possibilidade uniforme de aplicação em todas as áreas do conhecimento. Por exemplo, as ciências baseadas na análise de narrativas históricas, tais como, boa parte das ciências humanas e parte das ciências biológicas (com abordagem evolutiva), se fundamentam em hipóteses não experimentais (CHALMERS, 1993; 1994; GAVROGLU, 2007; POPPER, 2013).

Apesar da dificuldade em estabelecer um padrão geral para a expressão da prática científica, um consenso otimizado parece representar o que o filósofo Thomas Kuhn chamou de "paradigma científico". A adoção de hipóteses (experimentais ou não, falsificáveis ou não, dependendo da área de pesquisa) analisadas e replicadas por pares, sujeitas ao escrutínio de um método de raciocínio lógico, acabam corroborando uma teoria mais do que outras alternativas. Assim, as ideias comprovadas cientificamente vão se tornando o corpo teórico sobre o qual novas contribuições, contradições e inovações vão se somando ao longo do tempo (FEYERABEND, 2011; KUHN, 2017).

Esse método pode não ser perfeito, e realmente não é, mas certamente é a única forma de analisarmos quaisquer fenômenos (físicos ou históricos/narrativos) de forma lógica, aumentando a probabilidade de assumirmos certezas e/ou incertezas que nos aproximem da realidade.

A importância do conhecimento científico na construção do saber moderno

Essa, que se desenvolve num mundo físico e social formado por condições mutantes e instáveis, não por "verdades" absolutas (LOPES, 1999; FEYERABEND, 2011; HARARI, 2016; 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento científico é um dos pilares fundamentais do saber moderno, pois fornece uma base sólida para a compreensão e solução de problemas complexos em diversas áreas do conhecimento. Através de suas metodologias rigorosas e sistemáticas, a ciência busca desvendar as leis da natureza e do universo, fornecendo explicações plausíveis e testáveis para os fenômenos observados. Além disso, o conhecimento científico tem um papel crucial no desenvolvimento tecnológico e no progresso humano, possibilitando avanços significativos em áreas como medicina, engenharia, agricultura, energia e comunicação. No entanto, é importante lembrar que o conhecimento científico não é absoluto e está em constante desenvolvimento, sujeito a revisões e aprimoramentos à medida que novas descobertas são feitas e novas tecnologias são desenvolvidas. Por isso, é fundamental que a sociedade valorize e apoie a pesquisa científica, garantindo que ela seja conduzida com ética, transparência e responsabilidade, visando sempre ao bem-estar da humanidade e do planeta em que vivemos.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Cleiber Marques Vieira

Doutor em Ciências Ambientais/UFG, Mestre em Ecologia Animal/UFG e Bacharel em Ciências Biológicas/UFG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9958-5261>. Currículo Lattes: ID Lattes: 9171833162036309.

REFERÊNCIAS

CHALMERS, Alan Francis. **O que é a ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHALMERS, Alan Francis. **A fabricação da ciência.** São Paulo: Editora Unesp, 1994.

DAWKINS, Richard. **Desvendando o arco-íris:** ciência, ilusão e encantamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GAVROGLU, Kostas. **O passado das ciências como história.** Portugal: Editora Porto, 2007.

GOULD, Stephen Jay. **O milênio em questão:** um guia racionalista para uma contagem precisamente arbitrária, São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus:** Uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.

A importância do conhecimento científico na construção do saber moderno

HELLMAN, Hal. **Grandes debates da ciência**: as dez maiores contendas de todos os tempos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **As paixões da ciência**: Estudos de História das Ciências, Editora Letras & Letras. Uberlândia, MG: Editora UFU, 1991.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

SILVA, Edison Pereira; ARCANJO, Fernanda Gonçalves. História da ciência, epistemologia e dialética. **Trans/Form/Ação**, v. 44, n. 2, p. 149-174, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/6J8grRSZ78dgcLryCLfFvyM/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SERRES, Michel. **Elementos para uma história das ciências**. Lisboa: Editora Terramar, 1995.

THUILLIER, Pierre. **De Arquimedes a Einstein**: A face oculta da invenção científica. São Paulo: Editora Zahar, 1994.

2. O ESVAZIAMENTO POLÍTICO-CURRICULAR E A EMERGÊNCIA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA A SALA DE AULA

Brenno Gomes de Barros ¹

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo ²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1622

O CURRÍCULO

O currículo é o conjunto de experiências e conhecimentos planejados e organizados para serem oferecidos aos estudantes em uma escola ou instituição de ensino. Em outras palavras, o currículo é o guia que determina o que será ensinado, como será ensinado e quando será ensinado (COSTA; LOPES, 2018).

É importante assinalar, que o currículo e os conhecimentos científicos que são sistematizados no corpo curricular não são artefatos neutros, são construções históricas, políticas e econômicas da luta entre classes hegemônicas que selecionam o que se torna importante para ser lecionado para a sociedade (YOUNG, 2018).

Apple (2016), argumenta que o currículo é uma expressão da ideologia dominante em uma sociedade, e que ele é frequentemente usado para reforçar as relações de poder e as estruturas sociais existentes. Ele acredita que o currículo deve ser desenvolvido de maneira a

A importância do conhecimento científico na construção do saber moderno

questionar essas estruturas e a promover a igualdade, a justiça social e a democracia.

A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO E O ESVAZIAMENTO CURRICULAR

A reforma do ensino médio é uma iniciativa do governo brasileiro para modernizar e melhorar a qualidade da educação secundária no país. A reforma foi implementada em 2017 e tem como objetivo principal preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos (DA SILVA; BOUTIN, 2018).

Entre as principais mudanças implementadas pela reforma estão a ampliação da carga horária de 200 para 400 horas por ano, a inclusão de disciplinas como Empreendedorismo e Educação Financeira, e a flexibilização do currículo, permitindo que escolas e professores tenham mais liberdade para escolher as disciplinas a serem ensinadas.

A reforma também incluiu a introdução de percursos formativos, que permitem aos estudantes escolher uma área de concentração de acordo com seus interesses e habilidades. Esses percursos são divididos em três categorias: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O esvaziamento curricular é uma preocupação comum entre críticos da reforma do ensino médio no Brasil. De acordo com esses críticos, a reforma do ensino médio pode levar a um esvaziamento

curricular, ou seja, uma diminuição da quantidade e da qualidade de conteúdo ensinado na escola (LINO, 2017; FERRETTI, 2018).

Isso pode ocorrer porque a reforma enfatiza a oferta de trilhas temáticas, como saúde, meio ambiente e tecnologia, e permite que as escolas ofereçam menos disciplinas tradicionais, como matemática, história e ciências. Além disso, a reforma também permite que as escolas priorizem a oferta de disciplinas profissionalizantes, como administração e tecnologia da informação, em detrimento de disciplinas mais gerais, como literatura e filosofia (CÁSSIO; GOULART, 2022).

Esse esvaziamento curricular pode ter um impacto negativo na formação dos estudantes, pois eles podem perder a oportunidade de adquirir conhecimentos amplos e profundos sobre assuntos importantes, como os de origem científica. Além disso, também pode prejudicar a preparação dos estudantes para o ensino superior e a carreira, já que eles podem não ter uma formação sólida em disciplinas importantes (LIMA; MACIEL, 2018). Todavia, precisamos destacar o link que existe entre a reforma do “Novo” ensino médio com a crescente demanda das políticas neoliberais para o processo educacional. Uma vez que, a hegemonia empresarial atua na construção curricular e na seleção dos saberes a serem sistematizados no currículo (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020).

A forma como um estudante enxerga o mundo exerce uma forte influência sobre seu pensamento, influenciando diretamente em sua habilidade de questionar, tomar decisões e aceitar os eventos que ocorrem à sua volta. A Ciência, por sua vez, deve ser entendida como uma forma de pensamento que se dedica a investigar tanto os eventos

mais insignificantes quanto aqueles que são grandiosos e complexos durante a vida e formação desse cidadão (AMARO, 2020).

Posto isso, de que forma as competências gerais poderão ser desenvolvidas, considerando a ausência de aplicação das disciplinas tradicionais preconizadas na BNCC? O desenvolvimento de competências gerais, como a supracitada, exige a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades de diferentes áreas em situações diversas e complexas. De que maneira o estudante pode promover a integração de suas ideias e hipóteses em um contexto interdisciplinar, caso não possua conhecimento dos conceitos básicos, nem domínio sobre as habilidades desenvolvidas nas áreas correspondentes? A falta de integração e interdisciplinaridade pode causar a fragmentação e o sucateamento da educação básica em decorrência do esvaziamento curricular ocasionado pela reforma do novo ensino médio.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A EMERGÊNCIA EM FRENTE A UM ESAZIAMENTO CURRICULAR

Num momento no qual se questiona o futuro da educação básica do país, a Divulgação Científica (DC) se destaca como uma importante ferramenta para contribuir com a formação de uma cultura científica entre os estudantes, incentivando o pensamento crítico e o interesse pela ciência e tecnologia. Nesse sentido, é possível incentivar a curiosidade em relação à ciência, promovendo a formação de indivíduos mais críticos, informados e engajados na busca por soluções para os desafios do mundo contemporâneo (CUNHA e GIORDAN, 2009). Uma das

propostas para se desenvolver leitura crítica de textos é através de textos em DC. Autores como Martins et al. (2001) sugerem que o uso de estratégias didáticas que valorizam a exposição dos alunos a diferentes tipos de textos científicos pode trazer diversos benefícios. Entre esses benefícios, destacam-se o acesso a uma maior diversidade de informações, o desenvolvimento de habilidades de leitura, bem como o domínio de conceitos, formas de argumentação e terminologia científica. Ao conhecer uma variedade de tipos de textos científicos, desde reportagens de mídia até artigos originais de cientistas, os alunos se tornam mais aptos a se tornarem participantes da cultura científica, com capacidade para compreender e interpretar a linguagem técnica utilizada em diferentes contextos científicos.

Ferreira et al. (2012) demonstra que, classicamente, a DC tem papel histórico como um recurso complementar ao Ensino de Ciências na educação básica. Além desta aplicação dentro do ensino formal, também há outros locais - conhecidos como espaços não formais de ensino - onde a DC é protagonista (JACOBUCCI, 2008) como: Museus de ciência, Planetários, Centros culturais e Feiras de ciências. Contudo, destaca-se atualmente pela proporção de alcance a DC que ocorre em ambientes virtuais.

Sem a intervenção e a orientação da escola, em qual outro espaço seria possível reter a atenção desses alunos? Fato é que não é só a forma de comunicação desse público-alvo mudou, mas também a forma de consumo de informações online da sociedade em geral. É preciso estimular uma mudança atitudinal dentro das universidades e instituições de pesquisa com o objetivo de apoiar iniciativas em DC que

busquem essa conexão com o público em geral, tendo em vista que já se vive uma crise epistêmica durante a era pós-verdade e agravada no cenário brasileiro a partir do desmonte da educação básica.

Evidentemente, não é a premissa nem a intenção da DC propor uma solução direta aos problemas gerais enfrentados na educação brasileira, tendo em vista que são problemas acumulados ao longo de várias décadas e que exigem soluções multidisciplinares. Por esse mesmo motivo, a DC não substitui as bases do ensino formal e não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como parte integrante de um sistema educacional mais amplo e estruturado – haja vista que é inclusive utilizada como material complementar ao ensino de ciências. Entretanto, num contexto de déficit onde as competências e habilidades relacionadas às ciências da natureza não estão sendo desenvolvidas, a DC emerge como um “bote salva-vidas” frente a emergência de um esvaziamento curricular e ao consequente sucateamento do ensino formal. Paralelamente a isso, outros desafios são postulados atualmente com o advento das redes sociais. Diariamente esses cidadãos em formação continuam sendo bombardeados de informações a cada vez que rolam seu feed para cima - sem ao menos ter suas competências e habilidades completamente desenvolvidas no ambiente escolar para dar-lhes o mínimo de suporte possível para diferenciar se o que estão assistindo é verdade ou não. Este objetivo pode ser elucidado na quinta competência geral preconizada pela BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas

sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Propõe-se, portanto, a sensibilização do público jovem através da DC em redes sociais neste momento emergencial de desenvolvimento de cidadãos em formação enfrentar desafios sociais e culturais relacionados à ciência e à tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do discutido, podemos compreender a importância da divulgação científica perante o processo de esvaziamento curricular nos espaços formais de ensino, dado o avanço das políticas neoliberais no constructo escolar. Tais políticas são negativas para a compreensão científica dos saberes, uma vez que, o neoliberalismo investe em processos rápidos e rasos, enquanto a construção dos saberes científicos em sala de aula ocorre de forma gradual.

Portanto, precisamos repensar as políticas curriculares para o Ensino Médio e sua finalidade para a formação cidadã dos alunos. Posto isso, a compreensão científica é um direito. Construir e entender interfaces dialéticas da divulgação científica para o “chão de escola”, é de severa importância para o processo formativo e identitário do aluno enquanto cidadão acerca dos conhecimentos científicos, o qual fará uso no decorrer da sua vida em sociedade.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Brenno Gomes de Barros

Mestrando em Ensino de Biociências e Saúde (IOC/FIOCRUZ).
ORCID: 0009-0001-6215-7818.

² Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (FIOCRUZ/IOC).
ORCID: 0000-0003-1744-4831.

REFERÊNCIAS

AMARO, Gracieli Cristina Guerra et al. **Discutindo ciência e pseudociência com estudantes do ensino fundamental-anos finais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 301-320, 2018.

O esvaziamento político-curricular e a emergência da divulgação científica para a sala de aula

CUNHA, Márcia Borin; GIORDAN, Marcelo. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações em sala de aula. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais-IFs. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. Alexandria, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 3-31, 2012.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Emextensão**, Uberlândia, v.7, 2008.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

MARRACH, Sonia Alem et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

O esvaziamento político-curricular e a emergência da divulgação científica para a sala de aula

MARTINS, I.; CASSAB, M.; ROCHA, M. B. Análise do processo de re-elaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático. In: **Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 3., 2001, Atibaia. Anais Atibaia, 2001.

YOUNG, M. F. D. A knowledge-led curriculum: Pitfalls and possibilities. **Impact**, n. 4, 2018.

3. DESAFIOS A SEREM VENCIDOS PELO DOCENTE DO SÉCULO XXI

Neuza Siqueira de Souza ¹

Victor Gonçalves Gloria Freitas ²

Luciane Medeiros de Souza Conrado ³

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1624

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios enfrentados pelo docente, quando se trata de usar as Tecnologias Digitais na Educação (TDE), mas neste momento serão destacados apenas três deles. O primeiro a ser observado é a escassez da moeda mais preciosa que se tem, o tempo. Santos (2022) diz que esse é um ativo em falta para o professor, já que normalmente trabalha em mais de uma escola, tendo sempre que levar serviço para casa como, por exemplo, planejamento de aulas, correção de atividades, lançamento de notas on-line etc. Dessa forma, para ele pesquisar formas inovadoras de ensinar adequadas à diversidade de alunos que tem, precisa dispor de tempo de maturação, coleta de dados e seleção apurada para adaptar o que for garimpado ao que se pretende ensinar.

Precisa de tempo também para identificar o interesse dos alunos aproximando-se da realidade que vivem, para saber do que gostam de ouvir, de ler, que redes sociais mais utilizam, que perfil gostam de seguir ou que conteúdo produzem para seus seguidores. Ouvir os alunos é um

fator primordial para que se entenda o que pode tornar o aprendizado mais interessante e efetivo para eles.

Além disso, a falta de tempo é um limitador para o professor participar de formações continuadas, já que não pode utilizar o horário de trabalho para se atualizar quanto ao uso das TDE. Para resolver esse problema precisaria ter oferta de cursos híbridos ou totalmente on-line e dispor de algum tempo reservado ao convívio com sua família ou ao descanso, para estudar.

Tem-se como segundo desafio a carência de inclusão digital. Para Moran (2013) a sociedade está em permanente transformação, o que a faz experimentar diariamente obstáculos difíceis, ao passo que a educação se mantém tradicional, repetitiva e nada atraente para o aluno. Segundo Falcão e Mill (2019), grande parte dos docentes parecem desinformados quanto à evolução das TDE e sua importância para o aprendizado.

Não é mais possível que a inclusão tecnológica seja ignorada pelos docentes (BERTOLETTI e CAMARGO, 2016 *apud* SANTOS e RUDNIK, 2022). Em harmonia com esse pensamento, Barbosa (2008) diz que a utilidade dos smartphones e das redes sociais, que fazem parte da rotina diária tanto de professores quanto de alunos durante várias horas por dia, pode ir muito além do entretenimento. Eles carregam em si, com a curadoria do professor e sua autonomia na produção de conteúdo audiovisual, possibilidade de serem importantes instrumentos na construção do conhecimento, instigando a curiosidade e despertando o prazer em aprender.

Fofonca (2018 *apud* SANTOS e RUDNIK, 2022) acredita que a inclusão midiática do docente é possível, a partir de sua decisão em buscar treinamento para aprender a lidar com as TDE em um viés pedagógico. Dessa forma, se apropriará de estratégias para utilizar o celular e as redes sociais como ferramentas que instigam a aquisição do conhecimento de forma ubíqua, alcançando um número maior de estudantes. Com a informação na palma da mão, os alunos poderão ver e rever o conteúdo trabalhado na disciplina, no horário disponível e em qualquer lugar que tiver acesso a um smartphone conectado à internet.

As redes unem pessoas com os mesmos objetivos, permitindo a sociabilidade e a potencialização da aprendizagem, fazendo com que ela se torne mais interessante e menos cansativa (SANTOS e RUDNIK, 2022). Faz-se necessário, então, que haja a alfabetização midiática do professor para que se aproprie dessas ferramentas com fluidez, elevando o processo educacional (DEDONÉ, 2022).

O último desafio a ser citado, mas não o menos importante, é a falta de motivação do docente para incorporar o ensino híbrido no planejamento das aulas. Nessa modalidade de ensino, segundo Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015b), pode-se convergir os dois modelos de aprendizagem: o presencial e o on-line, utilizando as TDE. Contudo, para que o professor que é considerado um imigrante digital possa repensar seu modo tradicional de ensino, agregando o modelo híbrido a suas aulas, é imprescindível que ele seja alfabetizado digitalmente, de forma que se sinta seguro ao utilizar as novas tecnologias.

Lima e Moura (2015) dizem que, “[...] os professores devem investir na sua formação e ampliar os seus horizontes. Não podemos

continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar, Motivar. Encantar. Inspirar.” O medo do novo não pode impedir uma mudança de postura no tocante ao uso das tecnologias.

É fato que não existe uma fórmula mágica para salvar a educação, mas precisa-se refletir sobre a possibilidade de o ensino híbrido criar um ambiente favorável para a aprendizagem, com o uso das tecnologias como apoio aos professores, fazendo com que todos estejam motivados e felizes (LIMA e MOURA, 2015). Não se pode pensar nessa metodologia como algo que veio exterminar as aulas expositivas, mas sim ressignificá-la, fazendo-a tornar-se mais dinâmica, mesclando diversos tipos de atividades, a partir do que se pretende aprender (BACICH; TANZI NETO e TREVISANI, 2015b).

EDUCOMUNICAÇÃO: INCORPORANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS COMPLEMENTARES E MOTIVACIONAIS

Martin-Barbero (2021, p. 120-121) aponta que a aprendizagem é contínua, acontecendo em qualquer lugar e a qualquer hora, com o uso das TDE. Por isso não pode se manter no modelo tradicional, desagregado da realidade do século XXI. Mas, infelizmente, o que se vê é que o aluno, ao entrar na escola, é forçado a deixar do portão para fora sua alma, seu corpo e suas preferências. O autor diz que é preciso cortar o “arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos [...]”, dessa forma será possível compartilhar saberes e experiências mútuos.

No ano passado, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) fez um estudo sobre o Panorama do Uso de TI no Brasil - 2022, na pessoa do coordenador Meirelles (2022). Foi percebido um avanço no uso dos dispositivos digitais, principalmente dos smartphones, para compartilhamento/visualização de conteúdo nas redes sociais, compras on-line e transações bancárias. A pesquisa registrou que há 242 milhões de aparelhos em uso para 214,6 milhões de habitantes no país, mostrando que há mais celulares que habitantes no país. Meirelles (2022) afirma que a pandemia deixou marcas, inclusive na forma de ensinar e aprender, onde as capacidades humanas e digitais se misturaram.

Bezerra e Brito (2013), acreditam que, mesmo com tanta facilidade quanto ao acesso às redes sociais e aos smartphones, a maioria dos docentes deixa de utilizar essas ferramentas pois não querem misturar trabalho com vida social, ou seja, não querem que seus alunos tenham acesso à sua vida privada. Mas, para solucionar esse problema, basta criar um perfil privado para cada turma ou série.

Dedoné (2019, p. 119), afirma que as “[...] mídias instigam a criatividade no processo de produção, ampliam a socialização, a dinâmica e o desenvolvimento de novas habilidades.” Dessa forma, é viável para o autor que as práticas educacionais sejam dinamizadas através da mistura da Educomunicação com as mídias (DEDONÉ, 2022).

REDES SOCIAIS: DINAMIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS

As redes sociais fazem parte do dia a dia das pessoas, como meio de comunicação, informação e entretenimento. Santos (2022, p. 11) afirma que “Rede social é o emaranhado de conexões que, tal como uma teia de aranha, liga diversos indivíduos que possuem alguma forma de vínculo social.” E, nessa tessitura de possibilidades que a internet trouxe, é compreensível o interesse das crianças, jovens e adultos por esses novos espaços de interação, onde valores e objetivos comuns são partilhados com flexibilidade de tempo e espaço.

É fato que os dispositivos móveis, em especial os smartphones, contribuíram para o crescimento das redes sociais em todo mundo. Com a mesma intensidade, eles também são o calcanhar de Aquiles na maioria das escolas, sendo objeto proibido em sala para evitar distrações, independente se a escola é particular ou pública.

Para se valer da proibição, cartazes foram colocados em muitas escolas, mencionando a lei nº 5453, Art. 1º: “Fica proibido o uso de telefones celulares, [...] nas salas de aula, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores da rede pública estadual de ensino [...]” (RIO DE JANEIRO, 2009 *apud* SOUZA, 2020, p. 17). Um detalhe importante, que na maioria das vezes é ignorado, é que existe uma exceção a essa regra: “[...] salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos” (RIO DE JANEIRO, 2009 *apud* SOUZA, 2020, p. 17).

À vista disso, é necessário se ter um novo olhar para os smartphones, já que os estudantes são imersos em tecnologia na sua

rotina diária e são enormemente atraídos por esses aparelhos tão pequenos e com tantos recursos, que proporcionam gratificação instantânea. O planejamento docente precisa considerar essa ferramenta como transmissor de conteúdos de forma dinâmica, interativa e eficaz (FACCIONI, 2018), mesmo que ele opte em não utilizar o aparelho em sala, mas sim no ensino híbrido.

Dentro desta perspectiva, considerando que essa ferramenta é popular em qualquer nível de escolaridade e o fato de as redes sociais serem utilizadas pelos indivíduos no ambiente fora da sala de aula, por que não unir o útil ao agradável, transformando o vilão em mocinho? Tendo em vista sua utilidade, faz-se necessária uma análise das percepções dos docentes de hoje e dos futuros docentes, os que estão na graduação, acerca desta temática e sobre como trabalhar com as ferramentas digitais, que possibilitam estender a aprendizagem para fora dos muros da escola. Dessa forma, é possível estreitar os laços entre docente/discente, discente e objeto de estudo e discente/discente, aumentando a interação, o envolvimento e a colaboração mútua, envolvendo todos de tal forma que o ambiente tradicional de sala de aula não possibilitaria.

Destaca-se que o professor com esse perfil, além de mediador no processo ensino-aprendizagem, também tem o papel de curador de conteúdo (SANTOS, 2022). Assim como um curador nas artes, que decide quais obras devem ser expostas, o professor é aquele que tem a meta de zelar pelo conhecimento, pelos materiais a serem consultados, pelo caminho a ser percorrido, delineando estratégias para conseguir

alcançar seu objetivo, que é a construção do conhecimento do aluno. Fazendo isso, ele “cria pontes para um conhecimento contextualizado que pode promover novas relações em sala de aula” (SANTOS, 2022, p. 125).

Pode-se verificar que muitos professores em pleno século XXI, ainda entram em sala com seu plano de aula tradicional para enfrentar um turma pós-moderna, que está totalmente envolvida com as novas tecnologias digitais, com seus fones no ouvido e olhos fixados na telinha do celular. Como acessar esse aluno que faz parte de uma nova cultura de absorção rápida de informações? Eles dominam as mídias, sendo produtores de conteúdo audiovisuais, editores dos seus próprios vídeos, fazendo o compartilhamento imediato de seus produtos nas redes sociais, isso tudo com apenas um smartphone nas mãos.

É relevante olhar para essas habilidades da geração atual sob uma nova perspectiva, vendo a necessidade de redirecionar os planos de formação dos novos professores e cursos de formação continuada, a fim de que se utilize as novas tecnologias a favor da educação. Se a produção de conteúdo desperta tanto a atenção desse aluno contemporâneo que não tira o celular da mão, é fundamental que se reflita sobre a necessidade de habilitar professores para que também sejam autores de conteúdo audiovisual.

“Essas mídias instigam a criatividade no processo de produção, ampliam a socialização, a dinâmica e o desenvolvimento de novas habilidades” (DEDONÉ, 2019, p. 119), não só dos alunos, mas também dos professores, que podem se descobrir excelentes criadores de

conteúdo, alcançando e se aproximando da realidade e interesse de seus alunos de forma ubíqua e contextualizada com o mundo externo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE O DOCENTE QUER APRENDER DE FATO?

Para refletir sobre o que o professor busca aprender foi estruturado um questionário utilizando uma abordagem quantitativa investigativa a fim de coletar dados para identificar o perfil dos professores em relação às TDE. O questionário do Google Forms foi disponibilizado nas redes sociais Facebook, Instagram, TikTok, Kwai e WhatsApp ao longo de 15 dias, constando de 08 questões, sendo que 07 fechadas (múltipla escolha, grade de múltipla escolha e caixa de seleção) e 01 aberta.

A partir das respostas desse questionário, será formulado um curso de formação continuada para trabalhar as principais dificuldades do docente quanto às TDE. A divulgação do curso será realizada através das mesmas redes sociais da autora e também pelas redes sociais do Centro de Formação Continuada (CFC) onde trabalha, em São Gonçalo/RJ. Além da divulgação nas redes sociais, o CFC enviará e-mail para a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e para todas as escolas municipais de SG/RJ, convidando os docentes para participarem do curso no formato híbrido.

A etapa da coleta de dados para identificar o perfil dos professores em relação às TDE se deu a partir de um convite feito a docentes de diferentes Estados (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraíba) para

responderem um formulário com o intuito de investigar suas experiências e opiniões com respeito às TDE.

Foram criados alguns panfletos explicativos no Canva para que os docentes se inteirassem do motivo da pesquisa, direcionando-os ao link do formulário. Esse material foi divulgado nas redes sociais da autora todos os dias no período estipulado, tal como compartilhado por professores, amigos e familiares para que mais docentes fossem alcançados, criando assim uma teia de divulgação. Ao final do tempo estabelecido, foi computado o número de 123 docentes participando da pesquisa.

Sabendo que, na maioria das vezes, os docentes trabalham em mais de uma rede, dentre os participantes, foi observado que 45,5% trabalham na rede pública municipal; 37,4% trabalham na rede pública estadual; 4,9% trabalham na rede pública federal e 26% trabalham na rede privada.

Quanto ao tempo de atuação na rede básica de ensino, foi verificado que 48% atuam há mais de 20 anos; 27,6% atuam de 10 a 15 anos; 13% atuam de 6 a 10 anos; 7,3% atuam de 1 a 5 anos e 4,1% atuam há menos de 1 ano.

No tocante ao grau de formação dos participantes, constatou-se que 57,7% possuem especialização; 22,8% possuem mestrado; 14,6% possuem graduação e 4,9% possuem doutorado.

A partir das respostas ao primeiro formulário que será visto a seguir, buscou-se entender qual a maior necessidade dos docentes quanto às TDE e, assim, partir para a fase da elaboração e implementação de um curso de formação continuada.

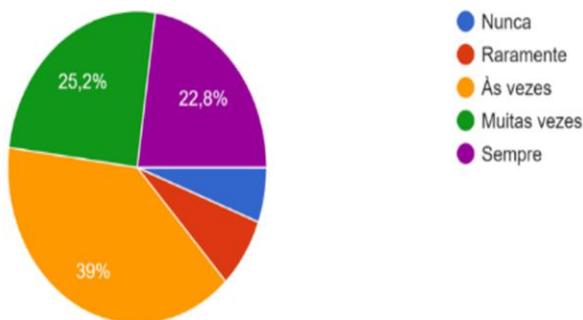
ANÁLISE DO PERFIL DE UM GRUPO DE DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS TDE

O questionário buscou saber se os 123 docentes que contribuíram com a pesquisa utilizavam as TDE em suas aulas (Figura 1). Dos participantes, pode-se observar que a maior parte as utiliza de alguma forma: 39% afirmaram que às vezes as utilizam, 25,2% disseram utilizar muitas vezes, enquanto 22,8% sempre utilizam as TDE.

Figura 1: Utilização

1) Você utiliza tecnologias digitais na educação (TDE) em suas aulas?

123 respostas



Fonte: Autora, 2022.

Das mais variadas TDE que permeiam o dia a dia de todos, os “Conteúdos audiovisuais em redes sociais (YouTube/Instagram)” foram citados por 88,6% dos docentes que participaram da pesquisa, como a metodologia de ensino mais utilizada em suas aulas, disparando de longe

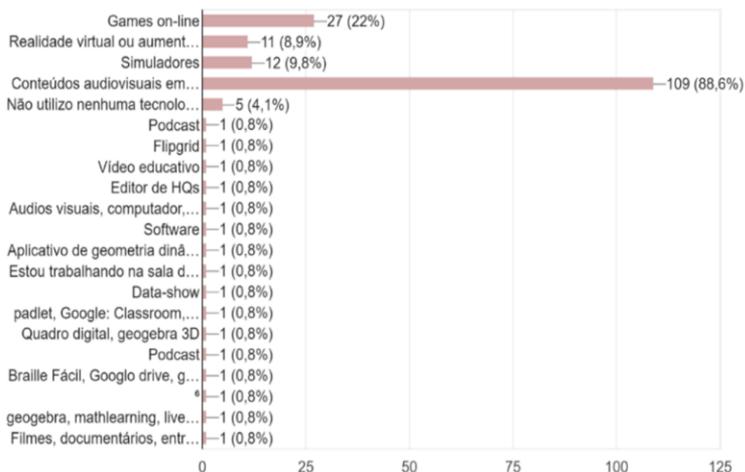
da segunda opção que foi “Games on-line”, que ficou com apenas 22% dos votos computados (Figura 2).

É importante destacar que as TDE não são mais importantes que as tecnologias habituais, porém a presença das “[...] tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos” (BACICH; TANZI NETO e TREVISANI, 2015a, p. 50).

Figura 2: TDE que utiliza

2) Quais as tecnologias que você utiliza na sua metodologia de ensino? (É possível marcar mais de uma opção.)

123 respostas



Fonte: Autora, 2022.

Fresquet (2013, p. 97) reflete sobre esse novo lugar que a escola ocupa tendo a necessidade de se reinventar por causa do acelerado desenvolvimento tecnológico e midiático:

[...] o avanço da tecnologia, as mídias sociais, a espetacularização de uma sociedade de nativos digitais desloca o lugar da escola como o cenário para construir conhecimento e afetos, reversibilizar as funções de aprender e ensinar com o outro social (professor/estudantes), numa interação com o mundo que não está aí como matéria, mas como potência de reinvenção.

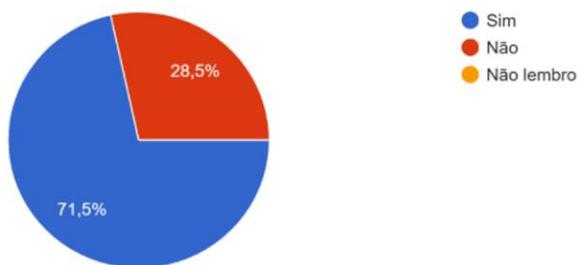
Quanto à utilização da linguagem audiovisual, Moran (2000, p. 39) afirma que isso “desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial do mundo”, fato que contribui para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo os dados da pesquisa (Figura 3), 71,5% dos participantes já produziram algum vídeo para seus alunos, enquanto 28,5% não o fizeram. Nenhum dos respondentes marcou que não lembrava.

Figura 3. Produção de Vídeos

3) Como professor, você já produziu algum vídeo para os alunos?

123 respostas



Fonte: Autora, 2022.

Nota-se que em um universo de 123 respostas (Figura 4), a maioria dos participantes (38,2%) produziu mais de 06 vídeos, enquanto 19,5% produziram de 1 a 3 vídeos e 13,8% produziram de 4 a 6 vídeos. Contudo, um número considerável (28,5%) afirmou nunca ter feito nenhum vídeo.

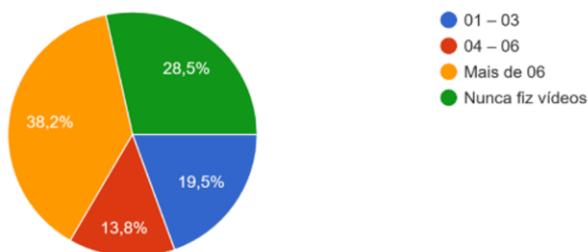
Isso chama a atenção já que, em um mundo onde a tecnologia digital está presente em todos os ambientes dentro e fora da escola, a Educomunicação na estratégia de ensino pode despertar o engajamento e o desejo do aluno em aprender a aprender o conteúdo, impactando numa aprendizagem dinâmica e criativa. Santos e Ghisleni (2019, p. 13) destacam que:

Trabalhar a Educomunicação no espaço escolar traz inúmeras contribuições, que impactam não só na motivação, envolvimento e interesse dos alunos em sala de aula, como também impactam na motivação, envolvimento e interesse dos professores, em dar aula, a partir de diferentes metodologias e recursos utilizados no seu planejamento, a fim de propor uma aprendizagem dinâmica, diversificada e inovadora.

Figura 4. Quantidade de Vídeos

4) Se a resposta for positiva, quantos?

123 respostas



Fonte: Autora, 2022.

Na busca para entender quais são as principais dificuldades dos docentes em serem protagonistas dos seus próprios vídeos, foi solicitado que informassem na pesquisa o grau de dificuldade na produção de um vídeo com conteúdo para suas aulas. As opções disponibilizadas foram: “Roteirização da aula na linguagem de vídeo”, “Utilização da câmera (celular)”, “Inibição” e/ou “Edição”. Deveria ser apontado nessas opções se tinham: “Muita dificuldade”, “Dificuldade”, “Pouca dificuldade” ou “Nenhuma dificuldade”.

De acordo com o resultado (Figura 5), verifica-se que o maior grau de dificuldade se encontra no item “Edição”. Foram 56 marcações na opção “Muita dificuldade” e 32 marcações em “Dificuldade”, somando um total de 88 docentes, dos 123 participantes, apontando este como o principal motivo da não produção de vídeos com conteúdo educacional.

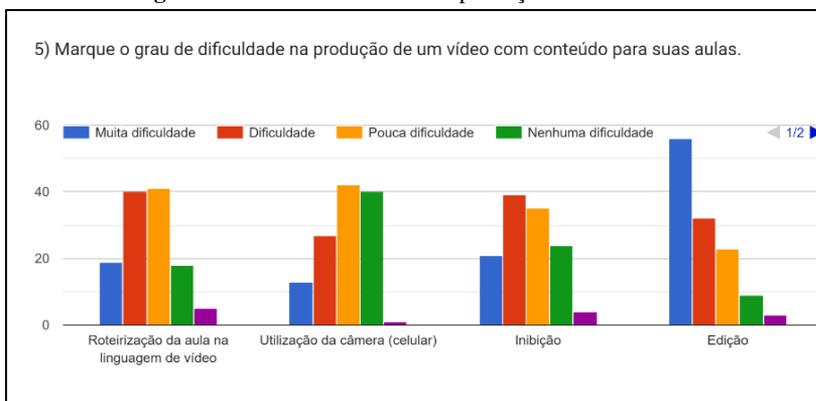
Em segundo lugar, ficou o item “Inibição” como um dificultador. A opção “Muita dificuldade” foi marcada por 21

participantes e o item “Dificuldade” foi marcado por 39 participantes, somando um total de 60 docentes tendo como motivo da não produção autoral de vídeos o fator timidez.

Em terceiro lugar, no ranking de dificuldades na produção de um vídeo, constata-se a opção “Roteirização da aula na linguagem de vídeo”. Foram computados 19 votos em “Muita dificuldade” e 40 votos em “Dificuldade”, somando um total de 59 participantes.

Em quarto e último lugar, mas não menos importante que os demais, identifica-se o item “Utilização da câmera (celular), com 13 participantes afirmando que têm “Muita dificuldade” e 27 participantes afirmando que têm “Dificuldade” na utilização do smartphone para a produção de conteúdo, somando, assim, um total de 40 docentes.

Figura 5. Grau de dificuldade na produção de vídeos



Fonte: Autora, 2022.

No constante processo de atualização que deve ser vivenciado pelos docentes, Aparici (2014, p. 38) chama a atenção para o fato de buscarmos novas formas no ensino-aprendizagem:

Com novas ou velhas tecnologias é imprescindível perguntar-se sobre novas formas de ensinar e aprender. As mudanças metodológicas, à procura de novos modelos pedagógicos e as práticas interativas baseadas no diálogo são questões que estão além do uso de uma tecnologia ou outra.

Pensando na linguagem audiovisual, não há a necessidade da busca por câmeras semi e profissionais de alta resolução (Nikon, Canon, Sony etc.) para se produzir um vídeo educacional com qualidade. A constante atualização tecnológica dos softwares dos smartphones, os aproxima de uma câmera profissional e os habilita a fazer excelentes filmagens. Além disso, com acesso à internet o compartilhamento do conteúdo pode ser imediato nas redes sociais.

De acordo com a CNN (2022),

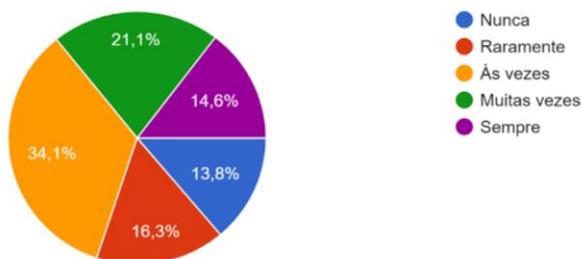
O Brasil tem atualmente mais de um smartphone por habitante, segundo levantamento anual divulgado pela FGV. São 242 milhões de celulares inteligentes em uso no país, que tem pouco mais de 214 milhões de habitantes, de acordo com o IBGE.

Então, foi perguntado na pesquisa com que frequência o docente utiliza essa ferramenta para gravar e editar um vídeo. Segue o resultado abaixo (Figura 6):

Figura 6. Frequência para gravar e editar vídeos no celular

6) Com que frequência você utiliza o celular para gravar e editar um vídeo?

123 respostas



Fonte: Autora, 2022.

Certifica-se neste item da pesquisa que apenas 14,6% dos docentes participantes afirmaram “Sempre” usar o celular, enquanto 21,1% afirmaram “Muitas vezes” usar o celular, 34,1% afirmaram que “Às vezes” usam o celular, 16,3% afirmaram que “Raramente” usam o celular e 13,8% disseram que “Nunca” usam o celular para gravar e editar um vídeo.

Segundo Nóvoa (2009, p. 75),

[...] usar a tecnologia a seu favor, é um grande desafio para a escola, para alguns professores e até mesmo para certos alunos. Muitas vezes, a dificuldade se dá pelo fato de que nem todos possuem o domínio das ferramentas, ou até mesmo, por não possuírem acesso as mesmas. Diante deste contexto o professor deve saber adequar a tecnologia que possui ao seu contexto e a realidade dos alunos.

Para utilizar os recursos do smartphone como estratégia no ensino aprendizagem, seria necessário que os docentes diminuíssem a influência quanto a utilização dessa ferramenta, participando de uma formação continuada. Para Camas *et al.* (2013, p. 8), é um desafio “formar os futuros professores e os já atuantes na educação a entenderem e fazerem uso significativo das potencialidades tecnológicas na realização de suas aulas”.

Dessa forma, pretendeu-se com esta pesquisa descobrir qual a real carência do docente nessa área e enfrentar esse desafio. Então, na questão “Se você fizer um curso de formação continuada, que conteúdos gostaria que o curso contemplasse?” (Figura 7), foram oferecidas as opções: “Roteiro”, “Utilizar a câmera”, “Técnicas de oratória para o vídeo”, “Edição” e “Distribuição em plataformas de vídeo (YouTube, Reels, Tik Tok, Vimeo etc.)”, podendo ser marcadas mais de uma opção por participante.

Figura 7. Formação Continuada: conteúdo(s) de preferência



Fonte: Autora, 2022.

Verifica-se com essa questão que 87% dos participantes têm a intenção de aprender mais sobre “Edição” de vídeos com conteúdos educacionais, seguida de 60,2% que gostariam de saber mais sobre como é feita a “Distribuição em plataformas de vídeo (YouTube, Reels, Tik Tok, Vimeo etc.)”. Na sequência temos “Técnicas de oratória para o vídeo”, com 51,2%; “Roteiro”, com 48%; “Utilizar a câmera”, com 37,4%.

Nesta pesquisa busca-se refletir sobre a necessidade da formação constante e instrumentalização do docente. Para Romanowski (2010, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Isto posto, a partir da Pesquisa Científica 01, será elaborada uma formação continuada para docentes de São Gonçalo/RJ. Isso é assunto para um outro capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível o avanço tecnológico no século XXI e a forma como indivíduos estão encantados com esse aparelho que cabe na palma da mão e que conecta pessoas, que muitas vezes não teriam a possibilidade de sequer se conhecerem pessoalmente.

Este estudo teve como objetivo a reflexão sobre o uso das TDE na educação, o apontamento de algumas dificuldades encontradas pelos docentes quanto à inclusão digital e a necessidade de formação continuada para habilitá-los a dinamizarem suas aulas através do entrelaçamento do tradicional com o novo, encontrando dessa forma, o equilíbrio entre aula expositiva e aula permeada com ferramentas digitais.

A fim de conhecer a real carência do professor, foi aplicada e analisada uma pesquisa através do formulário do Google Drive, para a partir dos resultados, se pensar no planejamento de um curso híbrido, voltado para as necessidades registradas. Notou-se que os resultados da pesquisa corroboram com o que os autores citados neste estudo comentam a respeito da necessidade de alfabetização midiática dos professores.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Neuza Siqueira de Souza
Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação. ORCID: 0000-0002-7240-849X. Currículo Lattes: 3743128864156196.

² Victor Gonçalves Gloria Freitas
Orientador. ORCID: 0000-0002-0154-606X.

³ Luciane Medeiros de Souza Conrado
Coorientadora. ORCID: 0000-0002-1487-5401.

REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015a.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Planejando a mudança. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015b, p. 191 – 244.

BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte**. A Imagem no Ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BEZERRA, Júlio César Cavalcante; BRITO, Sydneia de Oliveira. Redes Sociais como ferramenta pedagógica: O caso do projeto e-Jovem. In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2013.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; MANDAJI, Mônica; RIBEIRO, Renata Aquino; MENGALLI, Neli Maria. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 179-198, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834>. Acesso em: 16 out. 22.

CNN. Brasil tem mais smartphones que habitantes, aponta FGV. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DEDONÉ, T. S. A Educomunicação e o processo de formação dos professores: ressignificando saberes. **SCIAS** - Educação, Comunicação

e Tecnologia, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 115–126, 2019. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v1i1.3645. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/3645>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DEDONÉ, Tiago Silvio. Intersecções entre a comunicação e a educação: tecendo reflexões sobre a Educomunicação. In: DENDASCK, Carla; DIAS, Cláudio Alberto Gellis de Mattos; NASSIRI, Reza (Orgs.). **Reflexões, proposições e desafios na construção do conhecimento acadêmico e científico no Brasil**: 2022. São Paulo: CPDT, 1ª ed, 2022, p. 58. DOI do capítulo: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/722. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/multidisciplinar/reflexoes/comunicacao-e-a-educacao>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FACCIONI, Paulo. O uso do celular como recurso pedagógico. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). **Tecnologia na educação**: as multimídias como recurso pedagógico. São Paulo: Perse, 2018, p. 26 - 27.

FALCÃO, Patricia Mirella de Paulo; MILL, Daniel. O docente em formação e o docente formador: uma visão sobre a tecnologia digital na grade curricular. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 2 s1, p. 745-771, nov. 2019. ISSN 1809-0354. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p745-771>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/7202>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, L. H. F.de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89 – 102.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2021.

MEIRELLES, Fernando S. Panorama do Uso de TI no Brasil. **Fundação Getúlio Vargas**, 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª Rd. São Paulo: Papirus, 2013, p. 11-72.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4ª Ed.rev. Curitiba: IBEPEX, 2010.

SANTOS, Marta da Cunha; GHISLENI, Taís Steffenello. Impactos da educomunicação na educação básica e a sua contribuição para a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. 01-21, 2019.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Redes sociais digitais na educação brasileira: seus perigos e suas possibilidades**. São Paulo, Artesanato Educacional, 2022.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; RUDNIK, Raquel Machado Lopes. Instagram e a educação: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SOUZA, Gabrielle Martins de. **Ensino híbrido na educação básica: construindo raciocínios geográficos na sociedade em rede**. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Unicarioca. Rio de Janeiro, 2020.

4. REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E AS NORMATIZAÇÕES PARA OS PROFESSORES NO PERÍODO DO ACRE DEPARTAMENTAL

Laís Souza da Costa ¹
Genylton Odilon Rêgo da Rocha ²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1700

Este trabalho apresenta como tema a história da formação de professores no Acre dando destaque para as normatizações contidas nos Regulamentos da instrução Primária no período do Acre Departamental com base no que vinha sendo proposto a nível nacional.

Para ilustrar esse contexto, é importante salientar que o Acre passou por mudanças significativas na sua organização administrativa. De 1904 a 1920, o estado foi dividido em Departamentos³ nos quais eram nomeados os prefeitos, posteriormente se tornou unificado e a administração passou a ser exercida por um Governador também nomeado pelo presidente, o que impactou em mudanças significativas na educação do Acre.

Naquele momento o território passou por mudanças significativas no que concerne à educação primária e a organização do trabalho dos professores contidas nos Regulamentos da Instrução

³ O decreto nº 1181, de 25 de fevereiro de 1904 autorizou o Governo Federal a administrar o Acre, portanto o Acre passou a ser território administrado pelo Presidente da República. Em abril de 1904, o Governo Federal organiza politicamente a criação de três Departamentos: Alto Acre (com sede em Rio Branco), Alto Purus (com sede em Sena Madureira) e Alto Juruá (com sede em Cruzeiro do Sul).

Pública no Período do Acre Departamental?

Entende-se que pesquisar a educação nesse contexto requer um mergulho nas raízes sociais de um dado período, do qual a formação de professores está inserida, a fim de descortinar situações do passado para tentar compreender o presente. Portanto, o método histórico e a técnica de análise documental por meio dos jornais como principal fonte, foram empregados como guias de orientação metodológica.

Dentre os periódicos escolhidos, utilizou-se “O Cruzeiro do Sul” e “Alto Purus”, editados e publicados no período do Acre Departamental (1904-1920), pois apresentam uma gama de informações sobre a organização da educação, posto, que neles foram publicados os principais regulamentos a serem analisados nesse trabalho tais quais: o “Regulamento para as escolas públicas do Alto Juruá sob o Decreto de nº 152 do ano de 1912 (O CRUZEIRO DO SUL, 1912) e o Regulamento da instrução pública do Alto Purus sob o Decreto de nº 29 de 1914 (ALTO PURUS, 1914) dos quais os dados foram recolhidos no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional⁴.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivos: i) Discutir sobre as mudanças no cenário educacional do país a partir de reformas que instituíram os regulamentos; ii) Destacar as orientações dadas aos professores a partir dos regulamentos para as escolas primárias expedidos no período do Acre Departamental; e iii) Analisar como as normatizações influenciaram no trabalho dos professores nesse período.

⁴ <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

O DEBATE SOBRE NOVOS MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O início do século XX no Brasil foi marcado pelo ideário de renovação da educação baseada na formação do “cidadão brasileiro”. Gouvêa e Schueler (2012), apontam para a mesma perspectiva, de dar molde ao “novo cidadão brasileiro” a partir de uma mudança integral, não somente dos espaços escolares como também das práticas de ensino.

[...] Remodelar espaços, conhecimentos e valores, próprios das tradicionais instituições e concepção de educação, no sentido construir a legitimidade da escola como o mais apropriado para educar a infância. Portanto era preciso que se difundisse o ideário de valorizador da cultura escrita e de uma nova ética do trabalho, numa comunidade imaginada, a Nação, bem como a aquisição de códigos de condutas afirmados como civilizados (GOUVÊA e SCHUELER, 2012, p. 329).

Nessa perspectiva de entendimento, os debates se articulavam em promover a remodelação dos espaços escolares, dos conhecimentos ensinados nas escolas e principalmente, a prática dos professores, para que dessa forma pudesse haver mudanças significativas no país. Porém, a concretização dessas ideias ainda era embrionária, posto que para dar embasamento teriam que preparar de antemão os professores, todavia a realidade era outra:

Podemos entender que a formação do professor, em alguns momentos históricos, esteve baseada no “saber provindo da experiência”, ou seja, por meio do contato

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

com o trabalho de um professor já experiente e atuante, se aprenderia como ensinar. A observação do trabalho de um professor em sala de aula possibilitaria a vivência e os conhecimentos necessários para aprender a função de professor (GUEDES e SCHELBAUER, 2010, p. 229).

Nesse sentido, cabia a cada um organizar ao seu modo, certo de que muitos se baseiam pela organização curricular do Ensino primário promovido pela reforma de Benjamin Constant em 1890⁵. No Acre, ainda estava caminhando em passos lentos, sendo promulgados dois regulamentos no período Departamental, porém, com alguns aspectos distintos, principalmente com relação às orientações dadas aos professores.

OS REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ACRE DEPARTAMENTAL: O QUE TEM A DIZER SOBRE AS NORMATIZAÇÕES PARA OS PROFESSORES

Para dar mais organicidade à educação do Território foram instituídos regulamentos que pudessem nortear o trabalho dos professores e nesses documentos é possível verificar quais eram as ordenações. destacar destaca-se no Quadro abaixo algumas das normatizações contidas nesses documentos:

5 A Reforma Benjamin Constant em 1890 instituiu uma organização que determinava o ensino público em três categorias: Primário, secundário e superior. O primeiro ministrado nos níveis elementar e complementar obrigatório para crianças de ambos os sexos, nas idades de 7 a 12 anos. Cf.: Decreto n. 891 de 08 de novembro de 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acessado em: 23 dez. 2020.

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

Regulamento do Alto Juruá	Regulamento do Alto Purus
Nos dias a educação moral e cívica, Historia do Brazil e História Natural, o professor preparará suas lições de modo a despertar o interesse das creanças pelo assunto, quer narrando-lhes sinjelamento fatos cívicos e morais, quer fazendo demonstrações praticas, sempre com o objeto a vista. (O CRUZEIRO DO SUL, 1912, p.2).	Art. 20- Immediatamente abaixo do cargo de director geral, haverá um de inspetor escolar, que será um auxiliar directo daquelle na boa marcha dos trabalhos escolares, competindo-lhe a fiscalização assídua das escolas de acordo com as necessidades se forem sentidos na distribuição dos serviços. (ALTO PURUS, 1914, p.1).
Art. 5- Os professores nomeados dentre as pessoas habilitadas por qualquer Escola Normal ou previamente aprovadas em concursos públicos” (O CRUZEIRO DO SUL, 1912, p.2).	Art. 9º- Os serviços relativos à instrução ficarão a cargo de um diretor geral, que no exercício de suas funções o fiscalizará directamente e por intermédio do inspetor escolar como legitimo representante do prefeito” (ALTO PURUS, 1914, p.4).

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

<p>Art. 37- § 2º fazer diariamente, antes de começar os trabalhos, a chamada dos alunos, anotando- lhes as faltas.</p> <p>§ 3º manter a ordem em sala de aula e no recreio, e não manifestar preferência por este ou aquele aluno.</p> <p>§ 4º empregar o máximo desvelo na instrução de todos os alunos, indistintamente, e observar rigorosamente programa geral do ensino, dando lições um caráter essencialmente pratico.</p> <p>§ 5º Satisfazer prontamente as requisições, que referentes ao ensino, lhe fizer o inspetor.</p> <p>§ 6º - Observar as prescrições relativas à hijiene escolar, quer quanto aos ao predio que funcionar a escola, quer quanto aos alunos, aproveitando todas as ocaziões que se lhe oferecer para um ensinamento moral.</p> <p>§ 7º- Trazer sempre em dia a escrituração da escola, tendo para isso os seguintes livros: de matricula, de ponto, do registro, de medias, de inventario, de visitas e de termos de exames.</p> <p>§ 8º- Enviar mensalmente ao inspetor um mapa da frequencia da escola.</p>	<p>Art. 22- Serão considerados efectivos os professores que obtiverem suas cadeiras mediante concurso, interinos, que forem nomeados por simples deliberação do prefeito”. (ALTO PURUS, 1914, p.2).</p>
<p>“competindo lhe atestar o exercicio dos professores e trazer ao conhecimento do inspetor as faltas dos membros do majisterio, quanto aos seus procedimentos público e quanto ao cumprimento dos seus deveres escolares”. (O CRUZEIRO DO SUL, 1912, p.3)</p>	<p>Art. 23- b) Para preenchimento dos logares de professores elementares e adjuntos, o governo do Departamento dará sempre preferência aos que já houveram sido aprovados em concursos anteriores, que ficarão validos durante um anno para efeito de nomeação. (ALTO PURUS, 1914, p.2)</p>

O Regulamento do Alto Juruá retrata que nesse período a preocupação com a metodologia do professor já era observada, principalmente no que concerne aos ensinamentos das disciplinas de Educação Moral e Cívica e História do Brasil e da Natureza. Souza (2000) a tratar sobre o método intuitivo, mas conhecido também como lições de coisas, destacou que esse dispositivo foi a base central da modernização pedagógica do final do século XIX, cujos seus principais precursores eram Pestalozzi e Froebel.

Percebe-se nesse documento a forma como o professor passou a ter suas atribuições ressignificadas. Se antes cumpria o papel apenas de ensinar o ler, escrever e contar, agora sua responsabilidade se estendeu ao seu papel enquanto aquele tinha por obrigação zelar por todas as situações escolares, incluindo o trabalho de moralização das crianças de acordo com a metodologia vigente. Enquanto o inspetor vigiava seu trabalho, também aplicava sanções caso não obedecesse às normas do documento, e como consequência disso, era penalizado com a suspensão do seu trabalho, a perda do vencimento por quatro meses, ou a critério do prefeito.

O Regulamento do Alto Purus detalha como essa organização poderia ser feita destacando que o ensino primário gratuito era de responsabilidade da prefeitura, sendo ofertado para ambos os sexos, além de se propor a conceder favores para as iniciativas de ensino secundário e profissional, fato este, inexistente no Regulamento do Juruá. É percebido também que o próprio documento não se fecha para destacar quais são as normatizações para os professores, caso particular do

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

Regulamento anterior no qual constava um capítulo inteiro sobre os seus principais deveres.

Essas atribuições tinham um caráter fiscalizador, mas também se percebe o caráter mais flexível das normatizações, principalmente no que se refere ao trabalho do professor. O documento transparece a importância dada aos concursos para provimento de cargo à professores adjuntos e complementares. A relevância dada aos concursos nesse período era tão levada a sério, que é dedicado um capítulo inteiro apenas para dar destaque a essa temática.

Castro (2011) relata que no Departamento do Alto Purus, havia turmas bastante numerosas e desnível de preparação dos professores, e que, para sanar esse inconveniente foram divididos os cursos em elementar e complementar e passaram a funcionar em escolas reunidas e isoladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os regulamentos expostos, constata-se que apesar de expedidos num período inicial do Acre Território, trouxeram consigo uma maior sistematização, principalmente relacionadas à organização do currículo das escolas primárias, tanto as atribuições dadas aos professores para atuarem no ensino público através de concurso, quanto a metodologia adequada para se trabalhar no Ensino Primário. Ocorreu uma maior responsabilização deste trabalho, visto que abrangia diversas competências, além de categorizar essa formação e dar punições àquilo que não fosse cumprido. A importância demasiada aos concursos

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

públicos para provimento de cargo não fazia jus a formação requerida, posto que a exigência de qualificação não condizia com a realidade local, uma vez que naquele momento não haviam Escolas Normais para atender a essas exigências.

O debate sobre a formação de professores no seu contexto histórico, principalmente no que diz respeito aos documentos orientadores, amplia a compreensão de como as diretrizes normatizadoras foram influenciando na reestruturação e organização da carreira docente. Se hoje algumas análises teóricas e práticas relacionadas a essa formação se baseiam na precarização e na competência dos professores, urge voltar-se no tempo e analisar como essas demandas foram sendo entendidas e instituídas na organização educacional do país como também a local.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Laís Souza da Costa

Mestre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4620-4677>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4042211619815808>.

² Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Orientador. Doutor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3735617515418666>.

REFERÊNCIAS

ALTO PURUS. **Regulamento da instrução pública do Alto Purus sob o Decreto de nº 29 de 1914**. 1914. ed. 290. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital>. Acesso em: 23 dez. 2020.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

Regulamentos da instrução pública e as normatizações para os professores no período do Acre departamental

CASTRO, C. O. Caminhos da modernidade Acriana: a gestão de Maria Angélica de Castro. In: LIMA, E. M.; NASCIMENTO, L. M.; ALBUQUERQUE, L. B. A. (orgs.) **Moderno/Contemporâneo Reflexões sobre a educação escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; SCHUELER, Alessandra F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2012, p. 329-361.

GUEDES, S. T. R.; SHELBAUER, A. R. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.227-245, 2010.

O CRUZEIRO DO SUL. **Regulamento para as escolas públicas do Alto Juruá sob o Decreto de nº 152 do ano de 1912**. 1912. ed. 204. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SOUZA, R. F. Inovação educacional do século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v.20, n.51, p.9-28, 2000.

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AMPLIANDO O OLHAR ACERCA DAS PRÁTICAS DE UM LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA LOCALIZADO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Américo Junior Nunes da Silva ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1702

INTRODUÇÃO

Ao olharmos para a formação inicial, entendendo-a enquanto primeiro momento que prepara o futuro professor para a sua prática profissional, é preciso compreender a necessidade de nessas formações se possibilitar uma articulação entre as práticas de ensino, pesquisa e extensão, em diferentes espaços e itinerários. Ateremos-nos, para este texto, na extensão universitária, por entendê-la enquanto elemento importante não só para compreender e transformar a sociedade, aproximando-se da comunidade, mas para a construção de práticas pedagógicas e pesquisas.

A extensão universitária, pensada articuladamente com o ensino e pesquisa, como orienta a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, é concebida neste texto enquanto “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade" (FORPROEX, 2012). É, para nós, nesse momento, um caminho que possibilita a construção de vínculos com a comunidade, em nosso caso a comunidade escolar, e contribui para os movimentos de constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional, bem como para sanar as problemáticas que circunscrevem a sociedade.

A formação inicial, pensada a partir dessa perspectiva, tendo a extensão como eixo articulador, cria vínculos com o “chão da escola pública” e promove a constituição de diversos conhecimentos que são necessários à docência. Essa articulação com a realidade educacional, algo que deveria ser construída desde cedo pelas licenciaturas, promove um perfil de docente que ao olhar para a sua realidade percebe inúmeras problemáticas que emergem do contexto escolar e, com isso, busca formas diversas de solucioná-las (SILVA *et al.*, 2023, no prelo).

Os laboratórios de ensino, nesse ínterim, surgem como espaços coletivos de discussão, potencializadores de aprendizagens e articuladores de práticas de ensino, pesquisa e extensão; que permitem ampliar o olhar acerca das diversas problemáticas que permeiam a realidade, gerando questionamentos, diálogos, reflexões e práticas. Os Laboratórios de Educação Matemática (LEM), como o LEPEN, por exemplo, cumprem esse papel. Segundo Lorenzato (2010, p. 07), o LEM é uma sala ambiente para “estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar,

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender”.

A partir do que conjecturamos até aqui, objetivamos com este texto ampliar o olhar acerca do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq) da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, e refletir acerca de como algumas atividades extensionistas desenvolvidas com professores e futuros professores de Matemática podem influenciar o seu desenvolvimento profissional. Para a construção deste artigo, portanto, optamos por não inserir uma seção de discussão teórica, assumindo um modelo de escrita de todo o texto mais teorizado.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto é fruto de uma pesquisa-ação, realizada pelo LEPEM, que procurou ampliar o olhar acerca do que foi aqui objetivado. Trata-se de uma investigação qualitativa que busca “a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (GIL, 2002, p. 42). É uma pesquisa-ação, pela “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443).

Participaram deste estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),² 10 integrantes do LEPEM, tanto monitores, bolsistas e voluntários, como professores da Educação Básica envolvidos

² Usamos nomes fictícios para identificarmos os colaboradores.

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

nas atividades desse espaço. A esses colaboradores foi feito o seguinte questionamento: Qual a influência da participação no LEPem para a sua formação e [futura] prática profissional? Os dados produzidos no questionário foram analisados numa perspectiva qualitativa, como orienta Gil (2008), algo que “[...] passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”; e seguindo três etapas: a redução, apresentação e conclusão/verificação (GIL, 2008, p. 175

O LEPem E AS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS ARTICULADAS

Ao olharmos para a descrição do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, apresentada em seu *site*³, percebemos que os focos de atuação do LEPem, para construção de suas propostas de ensino, pesquisa e extensão, são a escola, os processos de profissionalização do professor que ensina Matemática, o uso de materiais didáticos diversos e os movimentos de ensino e aprendizagem dessa ciência. Todos esses elementos possuem como ponto de partida [e chegada], a comunidade escolar.

Nesse sentido, partindo do evidenciado, percebemos o quanto a extensão universitária, de fato, constitui-se enquanto eixo articulador das diversas práticas de formação realizadas por esse espaço. Pelo que revelam Silva *et al.* (2023, no prelo), o LEPem foi estruturado, justamente, a partir dessa perspectiva, percebendo a extensão, o

3 www.lepemuneb.com

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores:
ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação
matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

ensino e a pesquisa enquanto elementos importantes e necessários para o desenvolvimento profissional. Dados esses aspectos, perguntamos: como fica evidente, ao olharmos para o interior do grupo, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão? Que lugar é ocupado pela extensão universitária? Para responder a esses questionamentos, lançaremos olhar a alguns projetos desenvolvidos ao longo dos últimos anos.

Ao olharmos para os projetos extensionistas desenvolvidos pelo LEPEM, apresentados no *site*, percebemos que eles reverberaram em pesquisas científicas. Tratam-se, em sua maioria, de oficinas pedagógicas realizadas em escolas públicas que, desse movimento de aproximação com a comunidade, levantam outras problemáticas, onde se busca respostas por meio da pesquisa. Essas oficinas construídas pressupõem a criação de relação com a comunidade, a partir da imersão dos participantes na escola.

Essa mesma articulação, percebida entre a pesquisa e extensão, aconteceu com atividades de ensino. Fica evidente, ao olharmos mais detidamente para o realizado ao longo dos últimos anos, que a realidade educacional é central nas propostas, algo que impulsiona a “[...] refletir sobre as diferentes problemáticas postas pela contemporaneidade e articulando os conhecimentos necessários ao ensino da Matemática” (SILVA, 2020, p. 40); e que é mobilizado pela extensão universitária, percebida enquanto eixo de constituição de outras práticas de ensino e pesquisa. O laboratório, nessa direção,

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia torna-se espaço de reflexão sobre o “chão da sala de aula” e das inúmeras problemáticas desse espaço, construindo o entendimento de que não se tratam de problemas individuais, mas parte de um coletivo (ZEICHNER, 1993).

O QUE REVELARAM OS COLABORADORES DA PESQUISA?

Ao nos voltarmos para as respostas apresentadas pelos colaboradores desta pesquisa, percebemos o textualizar das contribuições que o LEPeM e os diversos itinerários formativos constituídos ao longo da formação tiveram para o desenvolvimento profissional dos integrantes. As respostas ao questionamento realizado se entrelaçam, em alguns momentos, e revelam pontos convergentes entre os respondentes; e é justamente nesses pontos que nos ateremos para esse movimento de análise. No intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para representá-los.

Partindo de um olhar analítico das respostas apresentadas, percebemos que há um reconhecimento por parte dos integrantes quanto à importância de sua participação nas experiências formativas propostas pelo LEPeM. Muitos colocam em evidência a contribuição dos itinerários extensionistas propostos para a constituição da identidade docente e, como também sinalizou Hermione, como algo que amplia os “horizontes quanto à responsabilidade do professor de Matemática, que vai além de ensinar conceitos e fórmulas, se estendendo por toda

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

formação de cidadãos críticos e conscientes”. Esse excerto evidencia, na mão do que revelaram outros colaboradores da pesquisa, que essa identidade é algo que se constrói, de fato, ao longo das diversas experiências de formação (NÓVOA, 1992).

Hermione, ainda em sua resposta, revela que o ensino e aprendizagem da Matemática precisa extrapolar o campo disciplinar, ampliando-se para o reconhecimento do papel histórico e social dessa ciência para a formação cidadã. De forma semelhante a Ron, ao textualizar que “ao trabalhar os conceitos matemáticos prepara o educando para a sociedade, consciente de sua função social”, corrobora ao pensamento apresentado pela colega. Essa compreensão, concordando com Silva (2020), é fortalecida quando se cria, desde o início do curso, relação com a escola da Educação Básica, espaço de atuação profissional desses [futuros] professores; e, nesse sentido, a extensão cumpre um papel importante por possibilitar que essa imersão na realidade escolar ocorra.

Gina, ao falar sobre a sua participação no espaço do laboratório, revela que embora tenha chegado há pouco tempo como monitora do espaço já entende que, enquanto futura docente, o que vem realizando no LEPEN tem repercutido para a constituição da professora que ela tem se tornado. Partindo do apresentado, Nagini destaca contribuição para a “formação acadêmica e profissional [...]”. Ambas revelam, ao longo de suas respostas, que é o vínculo criado com a escola e com o que “emergem da sala de aula, tudo isso discutido no LEPEN”, que possibilita que isso se efetive (SILVA, 2020).

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

As textualizações apresentadas pelos participantes revelam e reforçam a necessidade e importância de criação de vínculos com a escola. Vale destacar que isso, no LEPEN, ocorre antes mesmo do estágio supervisionado; possibilitando, como destacado por Gatti; Barreto e André (2011), um diálogo entre a área pedagógica e disciplinar, dois universos que precisam se comunicar.

Bellatrix, quando narra acerca de sua experiência com junto à escola, a partir da vivência de uma oficina pedagógica voltada ao ensino de Números revela que essa inserção no espaço escolar promove um movimento reflexivo e crítico que transforma os participantes. Hermione, concordando com o que revelou a colega, sinaliza que quando está diante da necessidade de tomada de decisões na escola, recorre a um processo de reflexão e questionamento das experiências que ocorreram, muitas vezes, no próprio LEPEN. Essas textualizações evidenciam uma postura questionadora e crítica da realidade educativa, algo que faz os integrantes do grupo buscarem compreender e questionar o motivo das coisas acontecerem (MUNIZ, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de buscar soluções para os diversos problemas que permeiam o contexto escolar, é importante que os [futuros] professores percebam o lugar de importância ocupado pela extensão universitária e reflitam acerca dos diversos temas que emergem da/na sociedade. O LEPEN, na direção do apontado, consolida-se como um espaço que permite a participação de professores e futuros

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores: ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

professores, promovendo uma imersão na realidade da docência, mesmo antes do início do Estágio Supervisionado, fazendo-os refletir sobre a própria prática e constituírem-se docentes.

Conforme foi revelado pelos integrantes do Laboratório, a imersão na escola parceira em que os projetos de extensão são desenvolvidos instiga a busca por alternativas que contribuam para sanar alguns problemas daquela dada realidade. As falas dos participantes revelam a importância que o LEPem ocupa para o seu desenvolvimento profissional.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Américo Junior Nunes da Silva

Doutorado em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7283-0367>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5104791370402425>.

REFERÊNCIAS

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

A extensão universitária como eixo articulador na formação de professores:
ampliando o olhar acerca das práticas de um laboratório de educação
matemática localizado na Universidade do Estado da Bahia

LOREZANTO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3ª Ed. (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores associados, 2010.

MUNIZ, C. A. **Gestar II- Matemática**: caderno de teoria de prática 3. Brasília: MEC, 2008.

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

SILVA, A. J. N. da. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Campus VII da UNEB: espaço de formação e desenvolvimento do conhecimento lúdico e pedagógico do conteúdo. In: VIEIRA, André Ricardo Lucas; SILVA, Américo Junior Nunes da. (Org.). **O futuro professor de matemática**: vivências que inter cruzam a formação inicial. 01ª Ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 36-59.

SILVA, A. J. N. S et al. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática da UNEB e o constituir-se professor pesquisador: itinerários e narrativas de formação. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), 2023, no prelo.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

6. CELULARES EM SALA DE AULA FACILITAM A APRENDIZAGEM?

Charles dos Santos Barros ¹

Suelen dos Santos Barros ²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1706

INTRODUÇÃO

Esse foi um dos questionamentos feito aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para analisarem a eficácia do uso de uma das ferramentas midiáticas inseridas no contexto escolar. Atualmente, as escolas contam com diversos recursos tecnológicos, os quais servem como ferramentas que podem ser usadas pelos docentes. Vale frisar que, as mídias são divididas em três categorias: digital, eletrônica e impressa.

A mídia digital é definida como o espaço que comporta os meios de comunicação que utilizam a linguagem binária da informática, possui como principal característica a interatividade, ou seja, nessa categoria o usuário pode interagir (PERNISA JUNIOR, 2002). A mídia eletrônica por sua vez, estar incluso a televisão, rádio e cinema, ambas objetivando a comunicação unidirecional, isto é, transmitem informações sem a interação (ARAUJO, 2008). Já a mídia impressa não tão moderna quanto a digital é muito utilizada pela sociedade, é representada pelos jornais, revistas, panfletos, livros etc. Alunos utilizam-nas desde a educação infantil até o último ano do ensino médio (FERREIRA e MOZZAQUATRO, 2015).

Celulares em sala de aula facilitam a aprendizagem?

Neste cenário, percebe-se como as mídias são essenciais para a sociedade. No entanto, a influência dos recursos midiáticos tanto na sociedade quanto na educação é um tema bastante discutido e questionado. Alguns autores relatam as influências negativas, assim como, outros descrevem os pontos positivos (ADORNO JUNIOR, 2009).

Desta forma, qual o papel dos recursos midiáticos na educação? As Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio estabelecem que o projeto político-pedagógico das unidades escolares utilize de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem, com o propósito de construção de novos saberes, assim como, inclusão digital (BRASIL, 2013). Nesta perspectiva, os professores deverão inserir em sua prática pedagógica os recursos midiáticos disponíveis na escola, além dos que os alunos trazem consigo (RAMOS, 2012).

Mas, como os docentes implantarão tais medidas, visto que, a maioria das escolas são do século XIX, professores com formação do século XX e alunos do século XXI, ou seja, há uma diferença de tempo? (PEREIRA, 2016).

Tendo como pressuposto a problemática acima, o presente capítulo tem como objetivo demonstrar a percepção de alunos em uma escola pública quanto a utilização do aparelho de celular no processo de ensino-aprendizagem.

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

As transformações sociais estão diretamente ligadas com os avanços científicos e tecnológicos, tal processo ocorreu e ocorre devido às transformações das formas da comunicação, logo influenciando proporcionalmente a propagação da informação e do conhecimento, contudo, não ficando restrito ao ambiente escolar (SILVA, 2012). Assim, a mídia-educação pode ser denominada como uma área de estudo que está na interface de outras duas áreas, sendo elas: educação e comunicação. Por conseguinte, apresenta características, obstáculos e questionamentos que exemplificam a sua estrutura complexa, exigindo uma análise interdisciplinar para seu entendimento (MIGUEL *et al.*, 2017).

A educação é a base para a formação e organização humana, para tal, é essencial novas metodologias que visam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de recursos midiáticos é essencial, uma vez que participam da construção e reprodução de visão de mundo, além da formação de profissionais efetivamente participativos (GOMES, 2014).

Segundo Pontes e Batista (2015) esses recursos favorecem a construção do conhecimento de forma mais flexível, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, emocional e racional. No entanto, a relação mídia-educação é um campo relativamente novo, apresentando algumas dificuldades para se consolidar, dentre elas, a mais considerável é sem dúvida, a não efetivação na formação inicial e continuada de profissionais da educação (BEVOR e BELLONI, 2009).

Contudo, a realidade escolar vem aos poucos modernizando-se, a exemplo das possibilidades de uso das mídias como: a TV, DVD, projetor multimídia, internet etc. Mas, esse processo é muito lento e a mesma não pode ficar de fora dessas transformações, principalmente porque muitos jovens já estão inseridos no mundo das tecnologias midiáticas (MERCADO e VIANA, 2004). Exemplo disso são os dados da pesquisa brasileira de mídia realizada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República, na qual identificou que a maioria dos brasileiros usam a internet, sendo que dois em cada três acessam a internet, além disso, o local de maior acesso corresponde a residência (BRASIL, 2016). Portanto, com todo esse aumento no número de usuários é inadmissível haver a exclusão digital no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2016).

Lauretti (2016) descreve que para Kernal o grande obstáculo é que as escolas se baseiam no modelo do século XIX, com docentes do século XX e alunos do século XXI, ou seja, os profissionais da educação têm uma grande barreira para romper. Para tal, devem utilizar de forma apropriada os recursos didáticos dentre eles os midiáticos, na qual proporcionarão melhores rendimentos na assimilação do conhecimento. Os profissionais da educação devem utilizar práticas pedagógicas dinâmicas, além de acompanharem o processo de evolução científica e tecnológica, visando desenvolver a capacidade de análise crítica dos discentes (SILVA, 2012).

USO DO APARELHO CELULAR COMO FORMA MIDIÁTICA EM SALA DE AULA

Para Freitas *et al.* (2004) as tecnologias da informação e comunicação estão provocando sérias mudanças na sociedade, logo devemos utilizar um novo enfoque para a educação, tanto no social, quanto no tecnológico.

As utilizações das tecnologias digitais estão crescendo rapidamente, principalmente devido a necessidade de se estar conectado a todo momento com as demais pessoas. Dentro desse contexto estão incluídos os aparelhos celulares, que se disseminaram dentro do ambiente escolar (PEREIRA, 2016). No entanto, alguns estados criaram leis que delimitam o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos em sala de aula, a exemplo São Paulo pelo Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008; Amapá pela Lei nº 152 de 2015.

Tais atitudes são contrárias ao que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, publicado em 2013 um guia com 10 recomendações para incentivar os governos nacionais a criarem políticas públicas educacionais que valorizem a utilização de celulares no processo de ensino (KRAUT, 2013).

Vários estudos têm demonstrado que o celular pode ser inserido em práticas pedagógicas, necessitando por parte dos professores intervenções adequadas e eficientes, com a finalidade de fazer com que os alunos percebam a necessidade do uso correto de seus aparelhos

eletrônicos em sala de aula (VIVIAN e PAULY, 2012; SANTOS e SANTOS, 2014; SILVA, 2015; MIYAZAWA *et al.*, 2016).

Os alunos da EJA fazem uso dessa tecnologia e alguns levam os aparelhos para a escola. Desta forma, os professores deveriam usufruir mais desses aparelhos para criarem metodologias diferenciadas, aproveitando que os alunos se sentem atraídos pelos telefones móveis para empregá-los de maneira considerável, além disso, o telefone celular é um importante apoio à memória, ao registro de momentos, permitindo arquivar, acessar internet e redes sociais. Portanto, trata-se de uma ferramenta valiosa para serem aplicados em prol da aprendizagem da EJA (MARINHO e PAIXÃO, 2016; PEREIRA, 2016).

MATERIAL E MÉTODO

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública denominada de Escola Estadual Mário Quirino da Silva, que de acordo com documentos da própria instituição, foi criada em 19 de novembro de 1985 e reconhecida em 20 de setembro de 2000, oferece ensino fundamental II e médio, assim como a EJA, localizando-se no bairro Novo Buritizal. O presente estudo possui uma abordagem quali-quantitativa, visto que tal análise apresenta várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995).

A coleta de dados ocorreu com aplicação de questionários semiestruturados com universo amostral de 30 alunos da EJA no mês de maio de 2018, com duas turmas da primeira etapa do ensino médio, o

mesmo abordou questões socioeconômicas, sexo, idade, se possui aparelho de celular, se a escola autoriza a utilização em sala de aula, utilização em atividades escolares, se os professores utilizam para o ensino, e se gostariam que os professores utilizassem como recurso de ensino.

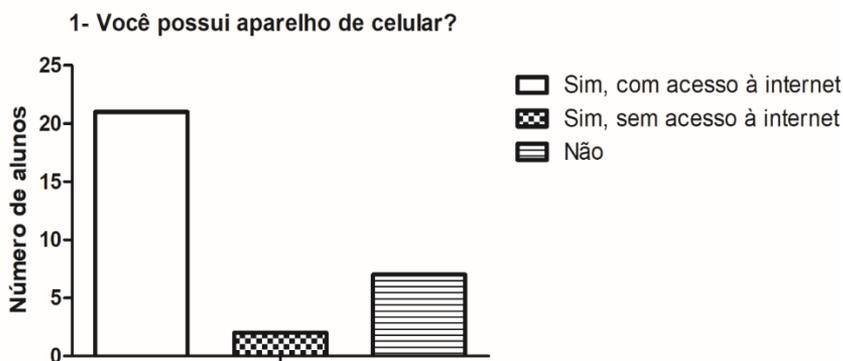
Ao longo do trabalho é feita a transcrição das falas dos entrevistados representados pela simbologia: Ax, onde “A” é a inicial do nome do entrevistado e “X” é a idade (BARROS *et al.*, 2010). Quanto aos aspectos éticos foi aplicado um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” obedecendo a resolução CNS, nº 196/96.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERCEPÇÃO DOS DISCENTES QUANTO A UTILIZAÇÃO DO APARELHO CELULAR EM SALA

Após análises dos resultados, identificou-se que a maioria dos entrevistados são do sexo masculino correspondente a 57%, apresentaram média de 26 anos de idade. 70% dos discentes possuem aparelho celular (Figura 01).

Figura 01. Representando se os alunos possuíam celular



Fonte: Autores.

A figura acima expressa bem os resultados da pesquisa brasileira de mídia realizada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República, na qual, descreve que a maioria dos brasileiros possuem celular com acesso à internet (BRASIL, 2016).

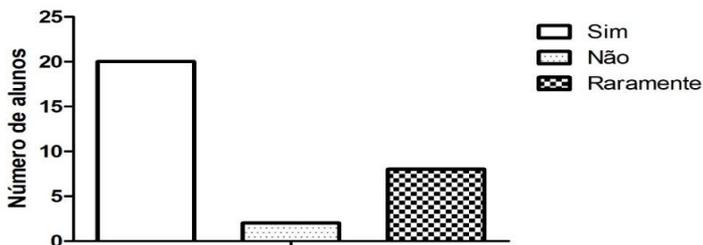
Silva (2012) avaliando o uso do aparelho de celular em uma escola privada com alunos do ensino fundamental entrevistou 150 crianças, identificando que 100% da sua amostra possuía celulares. Vier *et al.* (2017) ao analisar a percepção de alunos (universo amostral 73) de uma escola pública encontrou resultado semelhante ao do presente trabalho, 75% dos alunos possuem celular. Assim, a divergência entre os resultados de Silva (2012) e os resultados de Vier *et al.* (2017) e da presente pesquisa, provavelmente está relacionada à renda familiar, uma vez que, em nossa pesquisa, a maioria dos entrevistados ganham em média um salário-mínimo.

Quanto à autorização para utilização de celulares em sala de aula 96,6% dos entrevistados, informaram que são proibidos, em conformidade com a legislação (Lei nº 152 de 2015). Os professores devem quebrar esse paradigma, o celular ainda enfrenta problemas para ser reconhecido como um recurso pedagógico, resultado do mau uso no passado e no presente (SANTOS e SANTOS, 2014).

No sentido contrário da proibição, a maioria (66,6%) dos alunos utilizam o aparelho celular em suas atividades escolares (Figura 02). Resultado semelhante foi identificado no estudo de Ribeiro *et al.* (2016), na qual 60% (universo amostral 10) da sua amostra relataram a contribuição significativa do uso do celular no processo de ensino. Em nosso estudo os discentes relataram que a maioria de seus professores não utilizam o celular no processo de ensino (Figura 03).

Figura 02. Celular auxilia em atividades escolares

O aparelho de celular auxilia em suas atividades escolares?

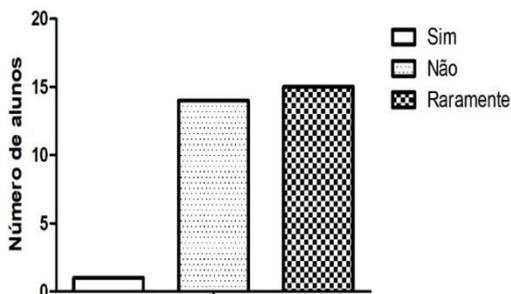


Fonte: Autores.

Celulares em sala de aula facilitam a aprendizagem?

Figura 03. Refere-se quanto utilização do celular para fins pedagógicos

Seus professores utilizam o celular com objetivo de auxiliarem no desenvolvimento da aula?



Fonte: Autores.

Quando os entrevistados foram indagados se gostariam que seus professores usassem o aparelho de celular como recurso de ensino mais de 73% consideram essencial para facilitar aprendizagem, segue-se abaixo as citações dos entrevistados:

Sim! Pois isso poderia deixar a aula mais dinâmica (A₄₀).

Sim como o recurso da internet e muito infinito e o conhecimento do professor e limitado (J₂₆).

Sim porque quase todos os alunos têm celular (J₂₄).

Sim porque poderia fazer atividades vendo na prática (S₂₀).

Sim, o celular pode ser usado como ferramenta para pesquisas, resoluções de cálculos, armazenagens de vídeos aulas (F₂₇).

Segue abaixo as citações dos entrevistados que consideraram inviável a utilização de celulares em sala de aula por professores.

Celulares em sala de aula facilitam a aprendizagem?

Não porque se os professores usarem um aparelho de celular como recurso pra aulas, e aí que os alunos não aprendem nada porque, mesmo assim não prestam atenção na aula (M₂₅).

Não porque ia atrapalhar um pouco a aula, alguns alunos iam mexer em outros aplicativos em vez de estudarem, eles iam mexer: ex: whatt, facebook etc. (D₁₈).

Através das citações acima podemos inferir que a maioria dos entrevistados gostariam da utilização de celulares como recurso didático, no entanto, alguns relatam a possibilidade do aluno não se concentrar na aula. Cabe ao professor demonstrar como essa ferramenta auxiliará positivamente no desempenho dos alunos.

CONCLUSÃO

Por meio deste estudo é possível perceber a necessidade da utilização das ferramentas midiáticas no processo de ensino-aprendizagem, as pesquisas demonstram que o Brasil a cada dia aumenta o número de usuários, principalmente entre os mais jovens. Nesse sentido, o ambiente escolar não pode estagnar no tempo e deixar de aproveitar esses recursos que estão disponíveis aos discentes. Os resultados aqui expressos não podem ser ampliados para outros contextos sociais e culturais, isto é, os referidos resultados são exclusivos para as amostras desta pesquisa, no entanto, esses dados servem como base para que outros estudos sejam desenvolvidos, visando ampliar as informações sobre o uso de mídias na educação.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Charles dos Santos Barros

Mestre em Ciências Ambientais, Especialista em Mídias na Educação, Graduação em Licenciatura em Biologia e Bacharel em Ciências Farmacêuticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0444-5010>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5575934378979887>.

² Suelen dos Santos Barros

Especialista em Educação Inclusiva, Graduação em Licenciatura em Biologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6187-0374>.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. P. A. Mídia eletrônica de massa e política. **Revista Mediações**, v. 13, p. 169-191, 2008.

BARROS, C. S.; BARROS, S. S.; DIAS, K. V. C.; ALMEIDA-NETO, J. R. Estudo etnobotânico com moradores do bairro Paraíso sobre o mastruz (*Chenopodium ambrosioides*) em Santana-AP, Brasil. **PRACS**, v.3, p.245-246, 2010.

BEVOR, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas **Educação social**. v.30, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Pesquisa brasileira de mídia 2016**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Secretaria de Comunicação Social. Cortez: São Paulo, 2016.

FERREIRA, C.; MOZZAQUATRO, P. M. **Aplicação da mídia impressa no contexto escolar**. Artigo (Especialização em Mídias na

Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2015. 13 f.

FREITAS, M. C. D.; BARCELOS, G. T.; HORA, H. R. M.; AFONSO, F. F. A tecnologia de informação e comunicação no processo de formação continuada de professores do ensino superior. In: XXIV Encontro Nac. de Eng. de Produção. **Anais...** Florianópolis, SC, Brasil, 03 a 05 de novembro de 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. **Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, J. H. Utilização dos recursos midiáticos como estratégias de aprendizagem no ensino de ciências na formação de professores. **Ead em debate**, v. 1, p. 18, 2014.

ADORNO JUNIOR, U. F. A influência da mídia na educação. **Administradores.com**, 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PERNISA JUNIOR, C. Mídia digital. **Lumina**, v. 4, p. 175-186, 2002.

KRAUT, R. (Ed.). **UNESCO Policy guidelines for mobile learning**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LAURETTI, P. Karnal fala de utopia na universidade. **Unicamp**, 2016. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/09/28/karnal-fala-de-utopia-na-universidade>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MARINHO, A. S; PAIXÃO, E. S. B. O uso de tecnologia e convergências de mídias nas práticas pedagógicas para alfabetização e letramento de jovens e adultos em Macapá/Ap–Brasil. Segunda Sección:

Experiencias educativas con el apoyo de nuevas tecnologias – UNAD, 2016. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2617/2726>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A. P. (Orgs.). **Projetos utilizando Internet: a metodologia webquest na prática**. Maceió: Q Gráfica / Marista, Edufal, 2004. 450 p.

MIGUEL, R. B. P.; ROSSI, A. E. Z.; KUNTZE, F. B.; HAINZENREDER, B.; KOTZIAS, F. V. Mídia e educação: produção acadêmico no Brasil e na França. **Psicologia em estudo**, v. 22, p. 67-69, 2017.

MIYAZAWA, G. C. M.; SIQUEIRA, A. C.; JUNIOR-ARAÚJO, C. F.; FRENEDOZO, R. C. Aplicativos para o Ensino-Aprendizagem de Educação Ambiental. **Educação Ambiental**, v. 6, p. 11-19, 2016.

PEREIRA, V. C. B. **Escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI**: o uso do celular em sala de aula na visão dos professores de uma escola pública no município de Campos do Goytacazes. Monografia (Pós-graduação em Literatura, Memória Cultura e Sociedade) – Instituto Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

PONTES, M. M. L.; BATISTA, M. S. S. Uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino da educação ambiental: relato de experiência. **Prisma.com**, v. 1, p. 1-13, 2015.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. **LENPES**, v. 1, p. 1-16, 2012.

RIBEIRO, E. B. M.; SANTANA, N. F. C.; CRUZ, T. M.; SILVA, A. E. D.; RAMOS, S. R. A importância e contribuição das mídias sociais no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental II. In. **III Congresso Nacional de Educação**, Rio Grande do Norte, 2016.

SANTOS, J. O.; SANTOS, R. M. S. O uso do celular como ferramenta de aprendizagem. **REBES**, v. 4, p. 1-6, 2014.

SILVA, D. O. O uso do celular no processo educativo: possibilidades na aprendizagem. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, 2015.

SILVA, T. V. **Mídias e educação: aprendizagem significativa**. Monografia (Especialização em mídias na educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Francisco de Paula, 2012. 71 f.

VIER, R. F.; SWIECH, C.; SILVEIRA, R. M. C.; LIMA, S. A.; GRAVONSKI, I, R. The perception of students and teachers towards the use of mobile phones at school: a reflection focused on the STS approach. **ESPACIOS**, v. 38, p. 67-75, 2017.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: fala sério! **Revista Digital da CVA**, v. 7, p. 23-31, 2012.

7. A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Bordini Manenti de Jesus ¹

Ana Paula de Carvalho Fernandes Colombo ²

Keity Bordignon Rocha Dutra ³

Sawana Araújo Lopes ⁴

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1711

INTRODUÇÃO

A gamificação é uma metodologia de ensino que tem se mostrado cada vez mais eficaz na educação. Ela consiste em utilizar jogos, como desafios, recompensas e competição, para motivar e engajar os estudantes no processo de aprendizagem.

Este recurso tem se mostrado particularmente útil nas aulas de língua portuguesa, pois permite desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e gramática de forma lúdica e interativa.

Neste texto, vamos explorar sobre como a gamificação pode ser usada como um recurso de ensino, como prática metodológica nas aulas de língua portuguesa e suas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O principal objetivo da gamificação é tornar o processo de aprendizagem mais divertido e engajador para os estudantes. Ao usar jogos e desafios, os professores podem motivar os estudantes a participarem ativamente no processo de aprendizagem.

De acordo com Caimi (2007, p. 19):

Os alunos reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável.

Nota-se, portanto, que os estudantes buscam por uma educação que os desafie e os mantenha interessados, e que seja ativa e envolvente, incentivando-os a participar ativamente no processo de aprendizagem. A gamificação, por sua vez, atende a essas necessidades, proporcionando uma experiência de aprendizado única e poderosa, que os ajuda a alcançar seus objetivos de forma divertida e desafiante.

Outra vantagem da gamificação, como recurso metodológico, é que ela permite ao professor avaliar o progresso dos estudantes de forma mais precisa, objetiva, enfatizando as habilidades e superação dos desafios.

A gamificação permite aos professores utilizar técnicas lúdicas para identificar as dificuldades individuais de seus estudantes e ajustar sua metodologia de ensino para atender às necessidades específicas de cada um. Ao utilizar jogos e desafios, os professores podem tornar o

processo de aprendizagem mais efetivo e personalizado, o que contribui para o sucesso dos alunos na aquisição de conhecimento e habilidades.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2017, p. 17), o professor pode selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas com a finalidade de promover a aprendizagem.

A gamificação no ambiente de ensino oferece uma ampla gama de possibilidades de aprendizagens ativas, assimilação de conteúdo para os estudantes. Ela permite que eles imaginem, criem, explorem, testem e arquitetem conceitos, tudo isso de maneira colaborativa.

Soares (2021, p. 96) afirma que: “Imaginar, criar, explorar, testar, arquitetar e explorar uns com os outros. Essas possibilidades estão garantidas com a gamificação em sala de aula”.

Essa abordagem gamificada não apenas torna o processo de aprendizagem mais interessante, mas também permite aos estudantes desenvolver habilidades valiosas, como trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo. Além disso, incentiva a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os mais autônomos, engajados e comprometidos com o conhecimento.

A aplicação da gamificação nas aulas de língua portuguesa é uma abordagem inovadora que tem sido reconhecida por seu potencial para melhorar a motivação e envolvimento dos estudantes. Com seu uso na sala de aula, o professor pode adaptar o ensino de forma personalizada, aumentando a eficiência do processo educacional. Ao tornar as atividades mais divertidas e desafiadoras, a gamificação

contribui para aprimorar a compreensão e a capacidade de expressão dos estudantes, facilitando o aprendizado de uma língua complexa como o português.

Vygotsky (1998) argumentava a favor do emprego de jogos regulamentados no âmbito escolar, sustentando que essas atividades são capazes de desestabilizar o nível de desenvolvimento potencial da criança durante sua interação com situações lúdicas. O uso de brincadeiras reguladas por regras no contexto escolar é visto como uma forma de estimular o potencial de desenvolvimento da criança, pois ela tem a oportunidade de experimentar cenários imaginários que não são viáveis na vida real.

A teoria de Vygotsky, embora não tenha mencionado especificamente sobre jogos e gamificação, oferece uma reflexão valiosa sobre o impacto desses recursos no processo de aprendizagem. Apesar de ter sido escrito em uma época antes da popularização dos jogos e da gamificação, as teorias de Vygotsky ainda são relevantes e fazem reflexões sobre os efeitos da inclusão destes elementos nos processos de ensino e aprendizagem atuais.

A gamificação é um dos exemplos de metodologia ativa que pode e deve ser usada em sala de aula para ensinar regras ortográficas, gramaticais e sintáticas, exemplos de conjugação de verbos, estruturação de frases, entre outros. Também é possível adicionar desafios para desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de textos e formação de opinião.

Pode-se citar também, como exemplos de atividades gamificadas, o uso de jogos de tabuleiro, desafios de escrita criativa,

aplicativos educacionais, e criação de histórias em grupo. Essas atividades podem ajudar os estudantes a se envolver mais com o conteúdo, aumentar a confiança e a motivação, e até mesmo melhorar as habilidades de leitura, escrita e comunicação.

Além disso, a gamificação pode ser usada para ensinar habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, habilidades consideradas fundamentais para o mundo atual.

Existem várias formas de se utilizar a gamificação nas aulas de língua portuguesa, algumas delas são:

- Criar desafios de escrita criativa, como histórias em quadrinhos, poemas ou contos, e premiar os melhores trabalhos com medalhas ou recompensas virtuais;
- Utilizar jogos de tabuleiro ou cartas para ensinar gramática e vocabulário, como o jogo da memória ou o jogo das palavras cruzadas;
- Criar competições entre os estudantes para ver quem consegue escrever o melhor texto ou quem acerta mais questões de gramática;
- Utilizar aplicativos e jogos educativos para praticar a leitura e a escrita.
- Criar avatar dos estudantes para a produção textual com o gênero Biografia.

Abrantes (2018, p. 23) afirma que "a Gamificação é uma forma de tornar o ensino mais atrativo e engajador para os alunos, permitindo

que eles desenvolvam habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico".

É importante destacar que a gamificação é uma ferramenta complementar que pode ajudar a melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes na produção de seu conhecimento.

Precisa-se ter cuidado para não exagerar na utilização de jogos e atividades lúdicas, já que eles devem ser utilizados como meio para atingir objetivos educacionais e não como fim em si mesmo.

Soares (2021, p. 97) enfatiza que “Com intencionalidade pedagógica bem definida, os professores delimitam os objetivos de aprendizagem do jogo e, a partir daí, trabalham-se os conteúdos obrigatórios”. Portanto, deve-se levar em conta, que as aulas planejadas com jogos, precisam ter intencionalidade, precisam ser organizadas visando o aprendizado dos estudantes, suprimindo as necessidades das dificuldades encontradas.

O uso da gamificação na sala de aula, também traz a tecnologia. O uso dos aplicativos incorpora-se como aliado na personalização das aprendizagens individuais, visando suprir as dificuldades individuais.

“Os princípios dos games aplicados à Educação viabilizam a contextualização, interação, customização, superação de desafios, concentração e consolidação da aprendizagem, em um ambiente de riscos e superação” (SOARES, 2021, p. 99).

A gamificação permite uma contextualização das atividades, tornando-as mais relevantes para os estudantes e aumentando sua motivação. A interação entre os estudantes é estimulada, possibilitando a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

Segundo Machado (2019, p. 32) "a Gamificação pode ser utilizada para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e desafiadora, aumentando a compreensão e a expressão dos alunos". Torna-se, então, uma aliada do professor quando bem estruturada ao ato de ensinar.

A gamificação é, de fato, uma estratégia pedagógica progressista que proporciona aos estudantes uma jornada de aprendizado dinâmica e desafiadora, envolvendo-os em um ambiente lúdico e estimulante. Ao integrar elementos de jogo no ensino de língua portuguesa, a gamificação pode estimular a participação ativa dos estudantes, aumentando a motivação, a concentração e a retenção de informações. Além disso, a gamificação também oferece aos professores a possibilidade de recompensar e reconhecer os esforços dos alunos, criando um ciclo positivo de aprendizado e desenvolvimento.

Em resumo, a gamificação é uma abordagem eficaz e emocionante que pode transformar o aprendizado da língua portuguesa em uma experiência agradável e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação é uma estratégia pedagógica inovadora que oferece aos professores e aos estudantes uma oportunidade única de tornar o aprendizado da língua portuguesa mais atrativo, envolvente e eficaz. Além de aumentar o engajamento dos estudantes, a gamificação permite que os professores recompensem os esforços dos estudantes, motivando-os a se dedicar ainda mais.

Para garantir o máximo de sucesso, é importante considerar as melhores práticas e os desafios que podem surgir na introdução da gamificação no ensino da língua portuguesa. Com a combinação de tecnologia e gamificação, é possível transformar a sala de aula em uma jornada divertida e recompensadora para o aprendizado da língua portuguesa.

Importante lembrar que a gamificação não deve ser vista como a única solução para o ensino da língua portuguesa, mas sim como uma ferramenta valiosa que pode ser usada em conjunto com outros recursos pedagógicos. É importante que os professores considerem cuidadosamente as suas metodologias de ensino, as habilidades e as necessidades dos estudantes, e as tecnologias disponíveis antes de adotarem a gamificação em suas aulas.

Ao utilizar a gamificação de maneira efetiva, os professores podem oferecer aos seus alunos uma experiência de aprendizado divertida, interativa e envolvente que pode ajudá-los a desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa de maneira mais significativa e duradoura.

A gamificação, quando bem planejada e implementada, pode ter um impacto significativo na forma como os estudantes aprendem. Além de tornar o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente, ela também ajuda os estudantes a desenvolver habilidades críticas e independentes, estimulando-os a aprender de forma autônoma. Ao usar jogos e competições para ensinar conceitos e habilidades, a gamificação cria um ambiente de aprendizagem motivador e desafiador, que pode aumentar a retenção de informações e o interesse pelo assunto. Além

disso, a gamificação também oferece aos estudantes a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam, aprimorando suas habilidades e construindo confiança em suas capacidades. Ao fazer isso, os alunos são capazes de aprender por meio de suas próprias escolhas e desafios, aumentando assim a sua confiança e autoestima.

Para concluir, é evidente que a gamificação é uma estratégia pedagógica valiosa que pode revolucionar a forma como a língua portuguesa é ensinada na sala de aula e também pode melhorar a motivação e o engajamento dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ela pode ajudar a estimular o pensamento criativo e a resolução de problemas, bem como desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Por meio de jogos, desafios e outras atividades lúdicas, os estudantes são estimulados a aprender a língua portuguesa de forma mais autônoma, permitindo que eles explorem e desenvolvam sua criatividade e imaginação. Assim, a gamificação se torna uma ferramenta poderosa e eficaz na promoção do aprendizado significativo e duradouro da língua portuguesa.

Com o crescente uso de tecnologias avançadas, a gamificação pode oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado envolvente e interativa, ajudando-os a desenvolver habilidades importantes e aumentar sua motivação e engajamento no aprendizado. É importante, no entanto, que os professores considerem cuidadosamente as melhores práticas e os desafios que podem surgir ao implementar a gamificação em suas aulas, garantindo assim o sucesso e o impacto positivo na aprendizagem da língua portuguesa.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Fernanda Bordini Manenti de Jesus

Mestranda em Ciências da Educação; Pós-graduada em Gestão, orientação e supervisão escolar; Pós-graduada em Ed. Infantil e Anos Iniciais, Graduada em Pedagogia. ORCID: 00000002-4128-827X. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5579820199682227>.

² Ana Paula de Carvalho Fernandes Colombo

Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Gestão Escolar pelo IFSC/ Campus Tubarão/SC. ORCID: 0000-0002-9113-7613.

³ Keity Bordignon Rocha Dutra

Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSC/Campus Florianópolis/SC. ORCID: 0000-0003-0013-8168.

⁴ Sawana Araújo Lopes

Orientadora. ORCID: 0000-0003-3847-7835.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, J. **Gamificação**: uma estratégia pedagógica para o ensino de língua portuguesa. Belo Horizonte: Editora ABC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 30 jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, junho 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvgyWYmZsnh5t/?lang=pt> Acesso em 25 de jan. de 2023.

MACHADO, M. F. **Gamificação no ensino de leitura e escrita:** desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora LMN, 2019.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas:** uma experiência de aprendizagem. 1ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

8. INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

Adam Benedito do Carmo de Sousa ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1713

INTRODUÇÃO

O referido artigo tem como tema a inclusão, a permanência e a assistência das Pessoas com Deficiência (PcD). Pois, o tema tem se tornado algo preocupante, uma vez é relevante que a sociedade possa se educar, desde cedo, para a inclusão de todos.

É fato que falar de inclusão de PcD nas séries iniciais favorece, de forma substancial, o desenvolvimento das crianças, tornando-as independentes em um futuro contexto educacional e social. Nas séries iniciais o professor possui a responsabilidade de educar as crianças para o mundo da inclusão, podendo, inclusive, estimular tal criança a se relacionar com outras.

Diante desse contexto, surge a seguinte indagação: como a educação pode proporcionar a aprendizagem, o lazer, a inclusão, no indivíduo com deficiência na sociedade? Com isso, o respectivo texto tem como objetivo traçar elementos singulares na educação para uma inclusão. Para isso, deve-se tratar da compreensão do que seja a PcD, assim como seus aspectos semelhantes, oriundos, assim, da criança com deficiência em relação à criança sem deficiência.

Em relação ao método, este será bibliográfico, por intermédio de leituras de artigos relacionados ao tema, com sistematização de ideias acerca da inclusão. A escola é um ambiente importante para a educação inclusiva. Uma vez que dispõe de um espaço socioeducacional; logo, a escola precisa se tornar um espaço democrático, pensar no aluno com deficiência como um cidadão com direitos e deveres.

O TERMO “DEFICIENTE” E ALGUMAS REFLEXÕES

A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada no Brasil por intermédio do Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal (CF) e, portanto, possui equivalência de Emenda Constitucional (EC), ratificada em 1º de agosto de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, trouxe, com isso, ao ordenamento jurídico do Brasil um novo conceito de PcD, dessa vez com status constitucional, com eficácia revogatória de toda a legislação infraconstitucional que lhe seja contrária.

A Convenção supracitada, em seu preâmbulo, na alínea “e”, destaca a incompletude do conceito de deficiência que, agora, deverá ser atualizado em cada momento/contexto histórico, apontando, ainda, para a sua dimensão social e não mais como algo relacionado, intrincadamente, à pessoa.

Com o intuito de desenvolver um trabalho sobre a inclusão, se faz necessário definir a categoria que se pretende incluir. Quem é a PcD

e quais são os seus direitos? Para tanto, O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), art. 2, promulga que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 8-9).

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, oferece condições, dando-lhe acesso a seus direitos; tornando-o, assim, uma pessoa mais produtiva e capaz de atuar nos mais variados campos, como científico, cultural e tecnológico.

O aluno com deficiência enfrenta não apenas o desafio da acessibilidade, mas, também, a dificuldade socioeconômica; logo, acabam em uma vida sedentária. Por causa de tal estilo de vida, quando está em sala de aula, sente dificuldade de assimilar o que se aprende. Além disso, as condições e estruturas das instituições educacionais não são adequadas às necessidades cognitivas e físicas da PcD. Tal perspectiva faz com que se trace uma análise de uma conjuntura preconceituosa e discriminatória.

E, nisso, estão implicados diversos tipos de problemas, desta a falta de informações e capacitação da família, a preconceitos, isolamento e falta de confiança no potencial de cada um, tratamentos patemistas que condicionam a uma atitude de passividade na solução de problemas, baixa autoestima e tantos outros problemas (GALVÃO FILHO, 2012, p. 76).

Ser submetido a baixas condições financeiras, têm-se tornado um problema a mais para as PcD; logo, o acesso a uma boa educação tem se apresentado como uma grande conquista a tais pessoas. E, ainda, existem instituições especializadas na promoção dessas vidas e que deveriam servir de inspiração social, à exemplo da Apae².

PARADIGMAS DA INCLUSÃO E SEUS APONTAMENTOS

A PcD tem dificuldade de se locomover em espaços de difícil acesso, por conta de sua respectiva limitação. Os espaços públicos, geralmente, não estão adaptados, uma vez que atrapalham a boa circulação de forma livre, autônoma e com segurança.

Sobre esse contexto temos:

Acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de

2 Podemos conferir um trabalho educativo de inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Hoje, no Brasil, essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência. Nesse tempo a Organização acumulou resultados expressivos e que refletem o trabalho e as conquistas do Movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Nesse esforço destacam-se a incorporação do Teste do Pezinho na rede pública de saúde; a prática de esportes e a inserção das linguagens artísticas como instrumentos pedagógicos na formação das pessoas com deficiência, assim como a estimulação precoce como fundamental para o seu desenvolvimento. Disponível em: <https://apae.com.br/>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

outros serviços e instalações abertas ou públicos, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana com na rural, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Com a Lei nº 13.146/2015, a acessibilidade tem se apresentado como um tema fundamental à PcD. Pois todos têm direito a uma escola inclusiva, uma vez que se apresenta como um espaço público, frequentemente, sem a devida adaptação, desconsiderando, assim, os direitos das PcD. Por exemplo, uma pessoa com cadeira de rodas necessita de rampas, alguém com deficiência visual necessita de placas em braille, um surdo faz jus a um intérprete para sua comunicação.

A PcD, no espaço escolar, tem o direito de acesso livre a todos os ambientes da instituição. Por exemplo, no recreio é um momento de descontração. Nesse caso, o aluno com alguma deficiência estaria, frequentemente, necessitando de uma segunda pessoa para se locomover. Como ser humano, essa pessoa, têm a necessidade da descontração. Dito isso, as mesmas têm o direito de ir e vir a ambientes como teatros, bares, praças, boates, shoppings e outros lugares.

A acessibilidade é uma rede de possibilidades que visa conhecer várias pessoas, inclusive seus pares. Na companhia de seus semelhantes adquirem novos conhecimentos e experiências e devem, inclusive, lutar por seus direitos.

Com as palavras de Galvão Filho (2012, p. 86), temos:

Para isso, todos os envolvidos, professores, familiares, usuários, devem contar com o suporte técnico em todas as etapas do processo, subsidiando os atores, em cada fase, com os conhecimentos necessários para as tomadas de decisão. Porém, é fundamental que o

usuário seja destinatário principal desse conhecimento.

Com isso, o professor se torna um mediador entre a cultura e a PcD que busca o conhecimento, ajudando, assim, na aquisição de uma boa cultura. Além disso, pode aproveitar o momento para trabalhar em sala de aula o conceito de direitos e deveres. Estimulando o desenvolvimento social, cognitivo e motor de ambas as pessoas, com ou sem deficiência. A PcD precisa ser estimulada, constantemente, assim como a pessoa sem deficiência é estimulada.

Quando isso não acontece, incapacita-se o aluno com deficiência e o condiciona à uma vida sedentária, monótona e sem perspectivas. Uma vez que “[...] a sociedade foi organizada somente para atender os normais e, portanto, quem é diferente, se quiser ser aceito, deve então enquadrar-se neste modelo.” (GOULART; LEITE, 2020, p. 3).

PROTAGONISMO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As tecnologias avançam de forma sistemática e rápida, beneficiando, também, as PcD em larga escala ao proporcionar condições de desenvolvimento no mercado de trabalho. A oportunidade de crescer, de forma intelectual, por meio das plataformas de Educação à Distância (EAD), proporciona um processo de conquista e, por isso, deve ser motivada.

A escola deve promover e fazer desenvolver a cultura, nesse caso, ajudar nas conquistas diárias da PcD. No contexto escolar, assim

como o espaço que deve ser acessível a tais pessoas, novos paradigmas devem ser rompidos, por meio da adaptação de espaços para que a inclusão aconteça para todos.

As palavras de Galvão Filho (2012, p. 67), traz as seguintes contribuições:

As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido de reformulação de seu discurso e de suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo hoje, torna-se condição indispensável para a retomada de relevância do papel social e para a construção de uma escola.

A inclusão da PcD à sociedade acontece de diferentes modos. Seja por meio da família ou da escola, desde que aconteça de forma gradual, pois os estímulos dados levam a referida pessoa a perceber-se como útil em relação ao mundo.

Na perspectiva das séries iniciais, a criança está em constante desenvolvimento. Dada a sua condição física e social, poderá ser impedida de adquirir uma futura autonomia. Para que isso não aconteça é preciso cuidado e compreensão para que esse processo não seja visto com preconceito ou passividade. Uma vez que a partir do momento que a criança é vista como “coitadinha” ela acaba se autobloqueando.

Diante disso, compreende-se que a PcD é tão capaz quanto aquela que não possui alguma deficiência no que diz respeito à qualificação profissional. Uma PcD pode ocupar, sim, funções no mercado de trabalho, na sociedade e no universo educacional.

CONCLUSÃO

Desse modo, para que haja maior acesso das PcD à sociedade é preciso vê-las com naturalidade e sem preconceito. O respeito a tais pessoas significa proporcionar espaços resilientes aos diferentes tipos de pessoas que ali habitam. Oferecer dignidade e igualdade de oportunidade, promovendo a realização das referidas pessoas ao fazê-las profissionais, capazes de atingir com dignidade, segurança e satisfação pessoal o que foi apreendido no ensino básico e nas instituições superiores.

Alguns discentes precisam de adaptações em suas acomodações escolares para que os mesmos possam ter livre acesso aos espaços como: salas de aulas, bibliotecas e áreas de lazer, com sinalizações com alto-relevo, rampas, corrimãos e áreas de livre circulação para pessoas com cadeiras de rodas e cegos que usam muletas ou o piso tátil. E, ainda, computadores adaptados e/ou software com programas para alunos com deficiência psicomotora que possam usá-los nas suas pesquisas e com conteúdo lúdicos, livros em braile e, também, nas acomodações do tipo: banheiros adaptados, área de lazer. Ainda, brinquedos multicoloridos com texturas variadas, com vista a alcançar um melhor aprendizado.

Logo, cada discente terá em sua percepção uma aprendizagem condizente com seu entendimento, onde o tutor deverá disponibilizar vários recursos ao se colocar diante das dificuldades de cada indivíduo. Podendo, inclusive, aumentar as chances de o aluno com deficiência ter um progresso nas suas necessidades cognitivas e motoras, com o objetivo de alavancar o seu potencial.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Adam Benedito do Carmo de Sousa

Doutorado em Ciência da Educação pela Universidade Martin Lutero (UML). Mestre em Educação Especial, ramo cognitivo e motor pela Universidade Fernando Pessoa (UFP) Porto, Portugal. Mestrando em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia Hokemah, FATEH, Vitoria Do Mearim, Brasil. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, FACIBRA, Wenceslau Braz. Graduação em Serviço Social pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Graduação em Ensino Religioso pela Academia de Ensino Superior de Ciências Humanas (2008). Graduando em Educação Especial e Inclusiva, UNINTER. Graduando em Psicologia pela Estácio de Sá (ESTÁCIO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-4827>.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 03 out. 2014.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008

BRASIL. Lei Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Conheça a APAE. Disponível em:< <https://apaes.com.br/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GOULART, Renata Ramos; LEITE, J. C. C. Deficientes: a questão social quanto ao lazer e ao turismo. In: **III Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**, 2005, Caxias do Sul. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt11-deficientes.pdf>. Acesso em 27 jan. 2020.

TEIXEIRA, T. V. M. **Educação inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola, 2020**. 108 f. (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- PROFSOCIO, 2020.

9. A COMUNICAÇÃO APOIADA NA PSICOLOGIA SOCIAL PARA CONTEMPLAR A DIVERSIDADE: UMA SÍNTESE

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1716

INTRODUÇÃO

Ao analisar os métodos de captação e análise de resultados eles, geralmente, são atrelados à finalidade da pesquisa e não ao público-alvo em questão. O que faz com que as pesquisas apresentem um viés que não enfatiza a importância dos anseios e necessidades dos grupos minoritários.

Em parte, isso ocorre, pois comunicar-se não é nada fácil e as mensagens emitidas podem ter compreensões diferentes. As variáveis como contexto, público e tom podem complicar até os melhores oradores. Ademais, a polaridade e a inflamação dos internautas nas redes sociais tornam esse processo cada vez mais difícil e além do zelo na fala, o discurso precisa ser adequado ao público-alvo.

Sendo assim, propõem uma análise de teses publicadas no período de 2011 a 2021, com o intuito de verificar a abordagem comunicativa em grupos minoritários diante da perspectiva da psicologia social.

Dentro deste contexto de comunicação, há uma dicotomia entre grupos majoritários, aqueles que “detém o poder” e, grupos minoritários,

aqueles que são frequentemente desvalorizados e sofrem privação de poder, onde o status social se mostra baixo (BONOMO et al., 2020).

A saber, de antemão, a utilização de modulação é uma ótima ferramenta a fim de obter-se melhores resultados e menos ruídos na comunicação. Desta forma, utilizar conhecimentos de outras áreas poderá ajudar na construção do discurso. Principalmente, em casos de pessoas que necessitam se expressar para um público considerável, como líderes de empresas, celebridades, e até professores.

A comunicação e a psicologia social são ambos campos amplos e complexos e em alguns momentos é possível crer se tratar do mesmo assunto, porém possuem peculiaridades que será visto mais adiante. Na verdade, muitas vezes pode-se confundir sobre o motivo de existir distinção entre comunicação e psicologia social.

Um artigo escrito por pesquisadores da Universidade de Queensland, Austrália, pontua as semelhanças e explica que, assim como a psicologia social, a comunicação também envolve relacionamentos entre as pessoas, compreensão compartilhada das simbologias (sons, palavras, sinais e gestos) e sobretudo é o meio pelo qual as pessoas influenciam os outros sendo influenciadas. Desta forma, visto de fora leigamente as similaridades parecem mais convincentes do que as diferenças (HORNSEY, GALLOIS & DUCK, 2008).

Nesta perspectiva, a comunicação, assim como a psicologia, está presente em diversas outras áreas: biologia, ciência da computação, antropologia, sociologia, etc., porém, em cada uma delas elas possuem particularidades. No artigo intitulado *The Intersection of Communication and Social Psychology*, os autores revelam haver diferença na

conceituação de comunicação de uma área para outra e “o que os biólogos celulares chamam de comunicação têm pouca semelhança com o que os antropólogos estudam sob a mesma rubrica” (KRAUSS & FUSSEL, 1996).

DESENVOLVIMENTO

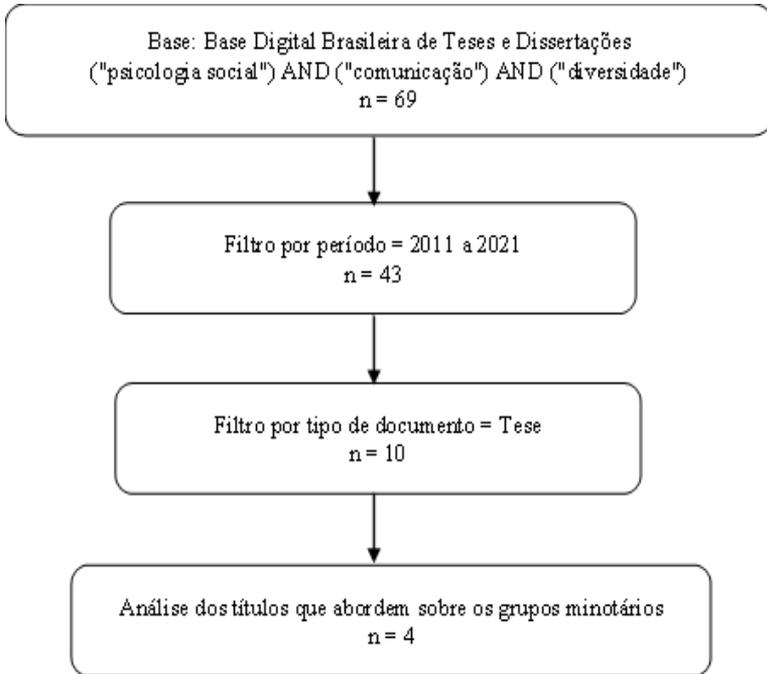
O intuito foi pesquisar teses e dissertações que contemplassem a questão da abordagem comunicativa em grupos minoritários diante da perspectiva da psicologia social.

Para esse fim, foi feita pesquisa na Base Digital de Teses e Dissertações, onde com a utilização da metodologia PRISMA foram inicialmente encontrados 69 trabalhos a partir das palavras-chave: psicologia social, comunicação e diversidade.

Após a busca das palavras-chave em conjunto com o operador booleano AND (“psicologia social” AND “comunicação” AND “diversidade”). O recorte temporal considerado estabeleceu-se no período de dez anos, compreendido entre 2011 e 2021, por ser mais adequado ao tema escolhido, restando 43 pesquisas.

Como a escolha inicial era focada somente em teses de doutorado, após o filtro, houve 10 resultados satisfatórios. Por fim, os documentos foram analisados a fim de verificar se havia contido nos títulos a presença de abordagem focada em grupos minoritários conforme Figura 1.

Figura 1. Sistematização de Busca



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das teses encontradas, apenas 4 atenderam a todos os requisitos previamente mencionados. De acordo com título, resumo e introdução, encontrou-se quatro grupos minoritários distintos categorizados em: identidade de gênero (1), estudantes de baixa renda (2), idosos (3) e pessoas com deficiência intelectual (4).

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

Tabela 1. Trabalhos Selecionados.

#	Autor	Título	Instituição
1	HOPPE (2021)	Retratos da pesquisa brasileira em estudos de gênero: análise cientométrica da produção científica	UFRGS
2	ROSA (2019)	Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016	PUC SP
3	SIMONEAU (2015)	A velhice na mídia brasileira: análise de representação social	UERJ
4	FERREIRA (2012)	Experiências voltadas à reconstrução social da deficiência intelectual: memoriando fatos, atos e emoções	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Realizou-se uma revisão sistemática dos trabalhos, o Tabela 2 demonstra quais os procedimentos utilizados em cada um deles, bem como os resultados relevantes. Perceberam-se distintos de procedimento/método para captação e análise de resultados, sendo não necessariamente ligados ao público-alvo e sim, a finalidade da pesquisa.

Tabela 2. Resultados Relevantes e Metodologia.

#	Ano	Procedimento / Método	Resultados relevantes
1	2021	Análises cientométricas	Nas pesquisas brasileiras relacionadas aos estudos de gênero possui uma diversidade nos formatos de publicação e diferentes recortes. A identidade de gênero consolidou-se nos anos 90, já a questão dos movimentos feministas eclodiu nos anos 2000. Contudo, pesquisas sobre raça e etnia parecem em menor frequência se comparados a violência e homossexualidade.
2	2019	Entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observações	A criação de ocupações estudantis permitiu aos estudantes uma evolução da democratização psicossocial. Além disso, os relatos demonstraram uma mudança na forma de agir, sentir e pensar dos jovens participantes, permitindo uma formação integral do sujeito.
3	2015	Pesquisa exploratória, descritiva e documental com abordagem metodológica quali-quantitativa	A mídia constituiu um objeto fundamental na percepção das pessoas sobre as minorias, no caso a velhice. Desta forma, a velha velhice possui imagem pejorativa, contudo a nova velhice possui conotação positiva. Isso se dá pelo fato de ela circular em grande escala, gerando as diferentes representações sociais.
4	2012	Tradução memorial	É necessário haver difusão da informação, sensibilização e convivência durante algumas gerações para uma transformação. A psicologia e a comunicação podem de maneira unida possibilitar essa disseminação. Através

#	Ano	Procedimento / Método	Resultados relevantes
			da mudança da imagem criada acerca da deficiência intelectual, exprimindo a diversidade humana e evitando a estereotipação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O número reduzido de materiais comprova a necessidade de mais publicações acerca do tema. Para Ferreira (2012), urge a necessidade de difusão sobre temas importantes relacionados a discriminação, pois a convivência é necessária. Desta forma, ocorrerá uma transformação que pode perdurar durante gerações para efetivo êxito. Apesar da perspectiva relacionar-se a deficiência intelectual, essa premissa se encaixa para os demais grupos minoritários visto a presença da discriminação.

Dentre os grupos citados, possuindo discussões mais recentes e ainda controversas é onde as questões de identidade de gênero. Segundo Hoppen (2021), tem-se uma diversidade nos formatos e recortes nas publicações sobre o tema. Essa pulverização gera importantes resultados, porém estes ainda são ínfimos diante da necessidade de abordagem atual.

A comunicação, assim como a psicologia, está presente em diversas outras áreas: biologia, ciência da computação, antropologia, sociologia, etc., porém, em cada uma delas elas possuem particularidades. No artigo intitulado *Social Psychological models of International Communication* os autores revelam haver diferença na conceituação de comunicação de uma área para outra e “o que os biólogos celulares chamam de comunicação têm pouca semelhança com

o que os antropólogos estudam sob a mesma rubrica.” (KRAUSS & FUSSEL, 1996).

Henri Tajfel, psicólogo social polonês, entende que as pessoas tendem a formar grupos e eles se tornam, conseqüentemente, uma fonte importante de orgulho e autoestima. Além disso, proporcionam aos indivíduos um senso de identidade social de pertencimento, pode-se citar a classe social, a família, o time de futebol, etc. O grupo tem a conotação de ajudar as pessoas a fazerem parte da sociedade, definiram quem são. Portanto, a Teoria da Identidade Social, tinha por propósito integrar pessoas, conectando processos cognitivos e motivação dos comportamentos (ELLEMERS, 2020).

A estereotipagem ocorre, uma vez que todos os seres humanos possuem a tendência de agrupar as coisas, seja ela qual for, e para isso se baseiam em diferenças e semelhanças. Pode-se nomear esta ação por grupo interno (nós) e grupo externo (eles), e que, muitas vezes, pode desencadear preconceitos como o ocorrido na Alemanha na época da guerra, culminando no genocídio dos judeus.

Segundo a professora Naomi Ellemers (2020) da *Utrecht University*, localizada na Grã-Bretanha, a associação a grupos ajuda as pessoas a encontrar sua identidade e conviver em harmonia. Ademais, tem cunho integrativo e proporciona a conexão dos processos cognitivos e motivacionais.

A categorização é feita por estágios, iniciando pela categorização social onde as pessoas tendem a categorizar as outras, sendo assim, quando se coloca os outros nessas “caixinhas”, há uma rotulagem. E, a partir dela, elas fazem escolhas sobre onde devem estar.

Desta forma, acabam descobrindo características pessoais e definindo seu comportamento às normas presentes em determinado grupo. Um indivíduo pode fazer parte de mais de um grupo simultaneamente. Exemplo: mulher, professora e meia idade. Assim, os grupos “contribuem para a construção da identidade social dos seus membros, sendo a sociedade responsável não só pela definição, mas, também, pela criação da realidade psicológica.” (NASCIMENTO & SOUZA, 2017).

Na identificação social, todo ser humano tem a necessidade de se identificar com algum grupo social. Tornar-se parte de uma “tribo” é normal em qualquer faixa etária. A adolescência é um dos períodos mais conturbados na vida, os adolescentes tentam se encaixar em grupos que tenham afinidades ou lhes darem status. Ao mesmo tempo, se apresenta relacional, grupos contribuem para a identidade, e comparativa, quando o indivíduo passa a não se entender parte daquele grupo quando comparado aos outros membros. E por último, tem-se a comparação social que, por vezes, pode ser perigosa e até causar guerras, pois grupos que se comparam entre si, podem se tornar rivais e gerarem rixas. Sendo que a última, serve para assegurar a autoestima de seus membros (NASCIMENTO & SOUZA, 2017).

Para que os sujeitos se agrupem, claramente há necessidade de uma motivação em comum. Para Ellemers (2020), “o comportamento social é determinado pelo caráter e motivações da pessoa como um indivíduo (comportamento interpessoal), bem como pela associação da pessoa ao grupo (ou seja, comportamento intergrupar)”. O status também é um fator presente nos grupos, quem crê estar em desvantagem se esmera tanto para adquirir uma melhor posição individual e do grupo.

Assim, faz-se um paralelo à hegemonia branca frente aos movimentos provenientes de outras raças por entenderem como ameaça. Lembrando que nem todos os membros de um grupo, necessariamente, aceitam as decisões tomadas, gerando conflitos internos.

Grupos vulneráveis, dentre eles mulheres, idosos, crianças, podem sofrer uma pressão maior e somada a eles, têm-se os indígenas, os negros e a população de baixa renda, dentre outros. A partir daí, há uma necessidade da criação de políticas de proteção social para esses indivíduos. Eles podem experimentar diversos tipos de ameaças, internas ou externas, e até serem extintos. Os participantes dos grupos podem não concordar com as decisões tomadas pelo seu próprio grupo, como quando cidadãos de um determinado país podem sentir culpa ou vergonha por crimes cometidos por seu país muito antes de nascerem (ELLEMERS, 2020).

Portanto, pode-se entender que a identidade social é um processo onde se justapõem na consciência individual de maneira total, onde diferentes elementos sofrem interação complementar ou no conflito. Assim, o sujeito tende a defender a existência e integração perante a sociedade, bem como valorizar e buscar a coerência particular (GILES & OGAY, 2007).

O pesquisador e criador da Teoria da Acomodação da Comunicação (TAC), Howard Giles, explica que ela se deriva da psicologia social e aborda questões de caráter interpessoal e as vincula aos contextos extra grupais e os desdobramentos dos ajustes de modo a evitar possíveis distanciamentos sociais. Surgiu em 1973, no livro escrito por Giles, intitulado *Accent mobility: a model and some data*

(Mobilidade de sotaque: um modelo e alguns dados). Na época ficou conhecida como Teoria da Acomodação da Fala. Basicamente trata do fato de o ser humano ter a tendência de mudar a maneira como fala para corresponder à do ouvinte.

Ela possui duas vertentes: a convergência e a divergência. A convergência ocorre durante a adequação da fala, desde o vocabulário até a velocidade, com o da pessoa que está falando. Já a divergência, pode ser exemplificada quando um adolescente utiliza as mesmas gírias e palavrões que seu grupo em casa, contrariando a vontade de seus pais. Evoluindo de um modelo sociopsicológico relativamente simples que explora o sotaque e as mudanças bilíngues na interação, atualmente o TAC explora a acomodação de comunicação em uma ampla gama de contextos organizacionais. Uma das principais razões para essa adaptação é demonstrar afinidade com o outro. Porém, essas alterações na fala podem gerar reações diversas no receptor da mensagem: acolhimento, rejeição (por achar que é zombaria ou bajulação), desconfiança, etc.

Desta forma, o falante deve ter cuidado para ao adaptar a fala não se tornar caricato e causar repulsa. O autor afirma que as expectativas dos oradores em relação aos níveis adequados de convergência e divergência, baseiam-se em normas sociais. Essas normas de contato com os participantes de um grupo é que determinam o tipo de linguagem apropriada a ser utilizada em cada situação. Portanto, as relações extra e intergrupais são antigas, desde a era pré-histórica, e constroem o contexto social da interação.

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

Para a TAC, o mais importante é como as relações entre os grupos sociais afetam o grau em que os participantes se acomodam uns aos outros. Para fins de estudos, as aplicações sociais foram divididas em cinco áreas comunicacionais (Tabela 3): entre culturas e grupos linguísticos; intergeracional e de interabilidade; entre gêneros; nas Organizações e, por último, pela mídia.

Tabela 3. Áreas Comunicacionais

Área de aplicação social	Definição
Comunicação entre culturas e grupos linguísticos	Contexto mais natural, a adesão cultural acontece pela marcação de recursos linguísticos.
Comunicação intergeracional e de interabilidade	Em conversas intergeracionais, os adultos mais velhos tendem a não acomodar o discurso a interlocutores mais jovens, contudo os mais jovens tendem a se
Comunicação entre gêneros	Há a odeia de que homens e mulheres falam de maneira diferente.
Comunicação nas Organizações	As organizações possuem fortes normas situacionais e assimetrias de acordo com o status e o poder dos interagentes.
Comunicação pela mídia	O destinatário é desconhecido, há pouca contextualização e as trocas não são simultâneas ou até mesmo ausentes.

Fonte: Giles (2007).

É notório que as formas de comunicação com o advento da tecnologia mudaram drasticamente. Diariamente guerras são travadas na internet e acabam na realidade. Seja política, futebol ou qualquer outro tema gera discussão e opiniões de todos os lados. No livro Neuropropaganda de A Z: o que um publicitário não pode desconhecer,

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

os autores Lavareda e Castro (2016) dizem que o responsável pelas atitudes de manada é o córtex cingulado, pois ele tende a estimular o sentimento de confiança em um grupo determinado e a isso gera disposição para seguir a opinião da maioria. Assim, o cérebro sente-se bem quando se une aos outros indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, para sobreviver à era digital, a primeira regra é ser crítico e pensar antes de agir, pois na internet o que é dito tem uma proporção bem maior do que antigamente. Deve-se distinguir entre o certo e o errado, a informação verdadeira e a falsa. Ser crítico e pensar antes de agir é fundamental, pois na internet o que é dito tem uma proporção bem maior do que antigamente. É importante distinguir entre o certo e o errado, a informação verdadeira e a falsa, uma vez que se tem um acesso à informação em demasia.

Esse excesso de informação gera o que é chamado infociação, termo criado pelo físico espanhol Alfons Cornellá em 1996, e é uma composição das palavras informação e intoxicação, ou seja, intoxicação por informação. Está ligada diretamente ao excesso de conteúdos consumidos diariamente onde não é possível absorver, o que causa em algumas pessoas falta de atenção, estresse e até ansiedade. A sociedade passa e sempre passará por mudanças, cabe a todos se adaptar a elas da melhor maneira possível.

Diante das limitações apresentadas, entende-se importante que pesquisas aprofundem no contexto relacionado a comunicação dos

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

grupos minoritários e a influência da psicologia social. Pretende-se assim, criar um movimento para que as vozes sejam ouvidas tendo em vista que apesar de minoritários quanto grupo, são relevantes quantitativamente.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Pós-doutora em Psicologia pela Universidad de Flores. Doutora em Educação pela Absoulute Christian University. Doutoranda em Neurociências pela Logos University International, Membro do Departamento Internacional de Antropologia e Religião da Logos University International. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4948-6462>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4339738876228880>.

REFERÊNCIAS

BONOMO, Mariana et al. Minorias sociais na mídia impressa: uma análise de notícias veiculadas no estado do Espírito Santo. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 19, p 341-358, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3747>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ELLEMERS, Naomi. **Social identity theory**. Encyclopædia Britannica [online]. 29 nov. 2022 Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/social-identity-theory>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FERREIRA, Solange Leme. **Experiências voltadas à reconstrução social da deficiência intelectual**: memoriando fatos, atos e emoções. 2012. 120 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/105618>. Acesso em: 04 jan. 2023.

135

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1716

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

GILES, Howard & OGAY, Tania. Communication Accommodation Theory. In: WHALEY, Bryan B. & SAMTER, Wendy, (org.). **Explain communication: contemporary theories and exemplars**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2007. p. 293-310.

HOPPEN, Natascha Helena Franz. **Retratos da pesquisa brasileira em estudos de gênero: análise cientométrica da produção científica**. 2021. 389 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/220744>. Acesso em: 04 jan. 2023.

HORNSEY, Matthew J.; GALLOIS, Cindy & DUCK, Julie M. The Intersection of Communication and Social Psychology: Points of Contact and Points of Difference. **Journal of Communication**. v. 58, n. 4, p. 749-766, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.2008.00412.x>. Acesso em: 04 jan. 2023.

KRAUSS, Robert M. & FUSSEL, Susan R. Social psychological models of international communication. In: HIGGINS, Edward Tory & KRUGLANSKI, Arie W. (org.). **Social psychology: Handbook of basic principles**. New York: The Guilford Press; 1996. p. 655–701.

LAVAREDA, Antonio & CASTRO, João Paulo. **Neuropropaganda de A Z: o que um publicitário não pode desconhecer**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record; 2016.

MACHADO, Hilka Vier. **A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise**. Revista de Administração Contemporânea. v. 7, n. spe, p. 51-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000500004>. Acesso em: 04 jan. 2023.

NASCIMENTO, Thiago Gomes & SOUZA, Eda Castro Lucas de. Escala Trifatorial da Identidade Social (ETIS): Evidências de sua Adequação Psicométrica. **Psico USF**. v. 22, n. 2, p. 217-34, 2017. Disponível em:

A comunicação apoiada na psicologia social para contemplar a diversidade:
uma síntese

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000200217&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2023.

ROSA, Leandro Amorim. **Ocupações estudantis**: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016. 2019. 277 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22216>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SIMONEAU, Adriana Sancho. **A velhice na mídia brasileira: análise de representação social**. 2015. 249 f. Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8235. Acesso em: 04 jan. 2023.

TAVARES, Fábio Roberto & BOCATO, Débora Cristina Curto da Costa. **Psicologia da comunicação**. Florianópolis: UNIASSELVI; 2016.

10. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA: POSSÍVEIS PESQUISAS E ESTUDOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS[1]

Filomena Luciene Cordeiro Reis ²
Wenceslau Gonçalves Neto ³

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1727

Estudo, de acordo com Ferreira, significa “Ato de estudar. Aplicação do espírito para aprender. O conjunto dos conhecimentos adquiridos com essa aplicação. Trabalhos que precedem a execução de um projeto. Trabalho literário ou científico sobre um assunto. Exame, análise” (FERREIRA, 2001, p. 299).

Estudar implica em agir, atuar, operar, ou seja, colocar-se em movimento para aprender e aplicar os conhecimentos produzidos. Para tanto, faz-se necessário um projeto visando que, objetos e sujeitos sejam examinados e analisados na perspectiva científica nas escolas e universidades.

Um estudo científico emana e demanda de inquietações do estudante/pesquisador ao observar o mundo e as pessoas ao seu redor se relacionando, problematizando-o com a finalidade de conhecê-lo. Entretanto, é preciso métodos e técnicas científicas para que a temática se constitua em uma narrativa e/ou descoberta em alguma área do saber.

1 Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba. Número do Parecer: 5.656.586.

Em relação à relevância dos estudos e pesquisas científicas é possível verificar, nos dias atuais, sobretudo por causa das experiências vividas desde 2020 com a Covid-19, o papel da ciência nas suas diversas áreas. O campo do conhecimento da saúde exigiu dos seus profissionais, nos diversos aspectos, em especial dos pesquisadores, atenção e dedicação para encontrar o antivírus da Covid-19.

Para além da área da saúde, outras ciências se mobilizaram, pois essa realidade provocou transformações nas pessoas, vivenciadoras de diferentes dimensões - sociais, políticas, econômicas, culturais, morais, afetivas, religiosas, etc. -, nesse momento caótico mundial. Nesse sentido, nossas pesquisas nos campos do saber das Ciências Humanas e Sociais, especificamente História, Educação e Direito, direcionaram-se para analisar questões voltadas para gênero, raça e classe.

Realizamos algumas pesquisas, as quais refletiram sobre violência contra as mulheres, crianças, adolescentes e afrodescendentes, entre eles, feminicídio, racismo, lares para proteção de crianças e adolescentes, patrimônio cultural, etc. Esses estudos apontaram a importância da universidade para, a partir das suas pesquisas, mostrarem possibilidades de políticas públicas transformadoras da sociedade.

Nessa direção, apresentamos um estudo, em particular, das Ciências Humanas, desenvolvida através das vivências nas orientações de trabalho de conclusão de curso, aulas na graduação e atuação no Grupo de Pesquisa e Estudo de Gênero e Violência da Universidade Estadual de Montes Claros e Grupo de Pesquisa Direitos humanos, Violência de Gênero e Identidades do Centro Universitário Funorte, que

nos despertaram sensibilidade e consciência referentes aos assuntos acerca de gênero, raça e classe.

Ressaltamos que, essa análise foi executada no Programa de Pós-doutorado em Educação da Universidade de Uberaba, Minas Gerais, intitulada “Educação, raça, classe e gênero: histórias de vida de mulheres professoras e estudantes negras do ensino fundamental, em Montes Claros/MG, nos tempos pandêmicos da Covid-19”, apresentada, em um dos seus aspectos, porque viabilizou observações, nos moldes a seguir.

METODOLOGIA E TÉCNICAS: UM CAMINHO PARA PRODUZIR CIÊNCIA

A pesquisa nos direcionou para procedimentos metodológicos específicos, a História Oral, prevista no projeto, pois, “[...] cumpre múltiplas funções e finalidades no trabalho de Pesquisa. Ele procura antecipar algumas perguntas fundamentais relacionadas à pesquisa proposta” (BARROS, 2008, p. 6). Para delinear o recorte temático:

[...] responde de antemão às seguintes perguntas [...]:
O que se pretende fazer? Por que fazer? Para que fazer?
A partir de que fundamentos? Com o que fazer? Como fazer?
Com que materiais? A partir de que diálogos?
Quando fazer? (BARROS, 2008, p. 6).

Com essas indagações fizemos uma trajetória metodológica, procurando respondê-las e, para alcançar esse objetivo, trilhamos leituras referentes ao arcabouço teórico e metodológico. Fundamentada

teoricamente por meio da revisão de literatura (BARROS, 2008) era necessário pensar como fazer a pesquisa e com que materiais seriam possíveis estabelecer diálogos a partir da proposta do estudo, ou seja, trabalhar com História Oral e História de Vida.

Portelli acerca da História Oral afirma que:

[...] as narrativas orais e os testemunhos que constituem história oral não são mais do que uma ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador - e, assim, estão sujeitas ao mesmo escrutínio crítico que todas as outras fontes, a fim de averiguar sua confiabilidade e usabilidade (PORTELLI, 2016, p. 9).

Explica a História Oral como uma ferramenta, cuja análise crítica dessa fonte para o historiador viabiliza narrativas históricas extraídas de relatos individuais e informais advindas das memórias, nessa pesquisa específica, da colaboradora. A utilização desse método possibilitou a construção da história de vida de uma das nossas depoentes, denominada Palma, um cacto do sertão nordestino e mineiro. A escolha desse nome para representar a colaboradora deriva das lutas dos seus ancestrais que proporcionaram condições dignas de vida e, conseqüentemente estudos, sobretudo no período da pandemia.

Palma, plural, palmas, significa “Ato de bater com as palmas da mão uma na outra, e com o qual se demonstra aplauso, se chama a atenção para que abram a porta, etc” (FERREIRA, 2001, p. 510). Essa definição é pertinente no sentido de ressaltar que, a nossa colaboradora, apesar do percurso dos seus ancestrais no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje, através de muitas lutas obtiveram conquistas e vitórias, colocando-a em outro lugar como estudante no período da

pandemia, cujas portas abertas viabilizaram crescimento intelectual por meio do processo ensino e aprendizagem.

Esse cacto, Palma, oriundo do México, se encontra no sertão norte mineiro, caracterizado como rústico e resistente, cujas práticas de cultivo proporcionam o alimento de animais (ROCHA, 2012, p. 8, 10, 11). Sua força possibilita a existência de outras vidas e, por esse motivo, o nome dado a depoente.

As memórias são organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que, nem sempre, correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais (MEIHY, 2005, p. 63). Entrevistamos, neste estudo, seis professoras e três estudantes de escolas públicas de Montes Claros.

Essa narrativa histórica conta as memórias e experiências de Palma, aluna que não demonstrou dificuldades para os estudos referentes a questões de gênero envolvendo raça e classe e, por essa razão, muitas indagações perpassaram nossa pesquisa, entre elas: seriam conquistas do grupo social ou individual que colocou Palma nesse lugar? ou seriam os estudos que pensam sempre na perspectiva de vítima desse grupo social? Seria alienação ou falta de percepção?

PALMA: UMA HISTÓRIA DE VIDA EM MUITAS MEMÓRIAS

Palma compõe uma família de cinco membros: mãe, pai e três filhos. Ela é a caçula de dois irmãos. O pai é corretor de imóveis; a mãe é pedagoga; um irmão com necessidades especiais e o outro estudando o

ensino médio; e ela no ensino fundamental, aluna de uma escola pública e periférica. Relata enfrentamentos contornados com o acompanhamento familiar, entretanto, de acordo com os padrões da “normalidade”. Descreve o processo inicial do surgimento da Covid-19 no âmbito escolar da seguinte forma:

Foi tranquilo. A escola já orientava para usar máscara e dizia da preocupação com o vírus. Um dia, na aula, a professora repassou um bilhete avisando para não ir à escola no dia seguinte. Fiquei assustada primeiro, mas, depois achei bom, pois pensei que seria pouco tempo, temporário, e depois fiquei preocupada em não voltar (Fala da entrevistada, 2022).

Verifica-se que, no primeiro momento, março de 2020, Palma não se incomodou, no entanto, posteriormente, compreende a realidade e repercussão no seu processo educacional. Esclarece as providências da gestão escolar e professores:

No primeiro mês, a escola não disse nada, mas, depois pediu para buscar uma apostila impressa com atividades bimestrais. Os pais foram buscar o material e não era tão difícil fazer sozinha e quando precisava pedia ajuda pra minha mãe ou irmão. Os pais que devolviam o material com as respostas e às vezes eu ia junto para sair um pouco de casa e voltar na escola, pois sentia falta de lá (Fala da entrevistada, 2022).

Palma trata do retorno das atividades pelos professores e as notas atribuídas, revelando a atenção dos pais e efetivação do processo ensino e aprendizagem:

Minhas notas eram boas, de 10 pontos tirei de 7 a 10. Não achei cansativo, pois tinha uma organização para os estudos e disciplina. Estudava pela manhã como se estivesse na escola e a tarde fiz outras atividades como aula de violão (Fala da entrevistada, 2022).

Relatou que, “Também ajudava minha mãe com as tarefas da casa e a cuidar do meu irmão” (Fala da entrevistada, 2022). Em relação à socialização escolar, apesar do isolamento social, conta que, “Havia o grupo do WhatsApp, ferramenta para comunicação entre nós e os professores. Também tinham as aulas online, que aconteceram quando perceberam que o vírus demoraria pra acabar” (Fala da entrevistada, 2022).

Expõe acerca das aulas online que, “Nós não abríamos a câmera. Também os colegas não participavam das aulas, pois a maioria não tinha celular. Pra falar nessas aulas tornou difícil, quando aumentou o número de alunos” (Fala da entrevistada, 2022).

Palma analisa esse período com aulas online com alguns enfrentamentos, sobretudo dos colegas por falta de aparelho, internet, etc. Refere-se ao retorno das aulas presenciais como:

[...] oportunidade para aprender melhor, pois a professora estava presente, vendo, orientando o tempo todo. Também não foram todos os colegas no princípio, foram voltando aos poucos. Eu voltei logo. A sala tinha 3, 4, 5 alunos (Fala da entrevistada, 2022).

O retorno foi gradual para os colegas: “Era opcional. Voltava quem queria. Achei estranho no início

, pois tinha que ficar distante dos colegas, usar máscara, álcool” (Fala da entrevistada, 2022). Ela aponta as medidas protetivas necessárias nesse período de retorno às aulas na escola. Palma foi indagada sobre a situação dos colegas e respondeu que:

Vi que comigo era diferente. Eu tinha todas as condições, mas, alguns colegas, a maioria, não tinham como estudar. Alguns ajudaram os pais, trabalhando.

Vi amigas em escolas particulares com o mesmo aprendizado que eu. (Fala da entrevistada, 2022).

Observa realidades diferentes da dela e “agradeço por não ter tido nenhuma dificuldade e todo o apoio dos meus pais” (Fala da entrevistada, 2022). Palma expõe que, durante a pandemia da Covid-19, com o confinamento e as atividades escolares sendo realizadas em casa, obteve êxito, contudo, constata que, estar na escola presencialmente é muito mais fácil de aprender, porque conta com profissionais da educação e colegas para auxiliar nas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, através da narrativa de Palma que, nem todas as estudantes mulheres, negras e periféricas enfrentaram dificuldades para a concretização do processo de ensinar e aprender. Houve problemas, entretanto, apresentados no padrão do momento pandêmico. Palma, inclusive, era “melhor aluna da turma” (Fala da entrevistada, 2022), sendo indicada para a entrevista da pesquisa por esse motivo.

Gênero, raça e classe não foram consideradas nas vivências de Palma: “Essas questões nunca me empataram em nada. Tenho o que preciso para fazer as minhas coisas e estudar” (Fala da entrevistada, 2022). Observou-se que, esses conceitos foram perguntados a Palma com a finalidade de conhecer o que sabia sobre o assunto e, também explicado pelos pesquisadores, antes da entrevista.

Essa narrativa histórica é o resultado de uma pesquisa, constituindo possibilidades temáticas para estudos acadêmicos

científicos. Faz-se necessário a problematizar e levantar hipóteses para trilhar as linhas da ciência e obter respostas baseadas na razão, entretanto, apresentando particularidades dos campos de saber, como é o caso das memórias na História.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

² Filomena Luciene Cordeiro Reis

Doutora em História pela Universidade de Uberlândia e estágio pós-doutoral em Educação na Universidade de Uberaba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2175-8390>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6184071456334110>.

³ Wenceslau Gonçalves Neto

Orientador. Doutor em História pela Universidade de São Paulo e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4374-0311>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258906373771462>.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz. 2016.

ROCHA, Juliana Evangelista da Silva. **Palma forrageira no Nordeste do Brasil**. Sobral: Embrapa Caprinos e Ovinos, 2012.

11. CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Antonio Renaldo Gomes Pereira ¹

Antonio George Lopes Paulino ²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1732

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso está regulamentado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), “documento [...] que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...], em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p. 5).

A crítica à BNCC elaborada por diversos movimentos de educadores, estudantes e outros segmentos sociais ressalta o retrocesso que se materializa com a implantação dessa nova base normativa, sinalizada na tendência de priorizar uma formação mais orientada para os interesses mercadológicos e tecnicistas do que para uma formação que contribua para desenvolver os diversos potenciais criativos e transformadores dos sujeitos sociais, violando, assim, o direito à educação em direitos humanos, desvalorizando ainda mais a formação em artes e humanidades.

Não obstante esse retrocesso identificado na nova base normativa e que atinge mais contundentemente o Ensino Médio, a crítica

também observa que nesse contexto o Ensino Religioso, tema deste artigo, desconecta-se das amarras às quais esteve subjugado, ao longo dos séculos, haja vista que a BNCC apresenta, em suas diretrizes, uma disciplina renovada, ao passo que sua constituição parte da censura ao proselitismo, a fim de promover um ambiente de discussão e interlocução de saberes que possibilitem a promoção do “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” (BRASIL, 1996).

Ao pautar o diálogo e o respeito à diversidade religiosa, o currículo da disciplina de Ensino Religioso apresenta, entre as habilidades a serem adquiridas pelos alunos, os fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões, desplugando-se da ideia de catequização ou doutrinação religiosa, característica da disciplina em seus primórdios. Os conteúdos, explorados de forma interdisciplinar, buscam estimular o diálogo pelas vias do conhecimento científico (BRASIL, 1996).

A Religião, ao ser pensada como objeto de conhecimento, encontra na Antropologia aparato em conceitos e métodos de trabalho, tanto teóricos como empíricos, para sedimentar uma disciplina capaz de promover reflexões que abordem a diversidade religiosa combatendo a intolerância e o preconceito religioso.

Assim, o questionamento que norteia este trabalho paira na intenção de saber: quais as contribuições da Antropologia para o currículo da disciplina de Ensino Religioso? Nesse intento, verificar como conceitos e métodos antropológicos podem ser utilizados na disciplina de Ensino Religioso é o objetivo geral deste texto.

Para tanto, apresentamos alguns conceitos-chave da Antropologia relacionando-os à disciplina de Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental. Empiricamente, esboçamos o percurso e resultados de um trabalho de campo realizado em conformidade com os métodos da Antropologia junto aos alunos da Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia (EMSG), município de São Gonçalo do Amarante, Ceará.

O ENSINO RELIGIOSO E A ANTROPOLOGIA

O Ensino Religioso, ao longo dos séculos, tem sido polemizado pelo fato de ter assumido entre suas funções, a catequização de índios e negros na religião católica; sistema de crenças dominantes no processo de colonização. Com o passar do tempo, em razão de transformações políticas e sociais, o Ensino Religioso vai se adequando a outras ideias, ao passo que o Estado brasileiro se torna laico (BRASIL, 1891; 1988), ao menos na lei. A estrutura da disciplina há tempos submetida ao caráter confessional ou interconfessional se abre aos conhecimentos científicos ao compor um novo eixo na BNCC.

Com a homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, o Ensino Religioso se desliga da área de Ciências Humanas e se torna, no Ensino Fundamental, “uma área do conhecimento específica” (BRASIL, 2017, p. 27). Em consonância com os marcos normativos a que a BNCC está submetida, a proposta para o Ensino Religioso prevê o atendimento a quatro objetivos que se coadunam com um aprendizado pautado na diversidade e pluralidade religiosa, livre do proselitismo.

Para Cunha (2018, p. 900), “ela continha a especificação dos objetivos de aprendizagem para cada um dos nove anos desse nível, pressupondo a gradação de um componente curricular insinuado como obrigatório para todos e em todos os anos”. Dentre os quatro objetivos, o que nos parece mais próximo da ideia central apresentada neste texto, é: “Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” (BRASIL, 2017, p. 436).

O Ensino Religioso pode ser visto como uma forma de educação intercultural, que permite aos estudantes conhecer e compreender as diferentes crenças e práticas religiosas presentes na sociedade. Além disso, o Ensino Religioso pode contribuir para o desenvolvimento da tolerância religiosa e para a formação de uma consciência crítica em relação à religião e suas implicações sociais.

“O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2017, p. 436). Entre essas ciências, a Antropologia nos parece mais próxima da disciplina esboçada pela BNCC. A Antropologia tem entre seus objetivos estudar a religião como um fenômeno cultural e social. Nesse sentido, a Antropologia tem buscado compreender a diversidade de crenças e práticas religiosas existentes em diferentes culturas e sociedades, bem como os significados e funções que elas desempenham na vida das pessoas. Conforme Geertz (1978), a religião pode ser vista como um sistema simbólico que dá

sentido ao mundo e às experiências humanas, fornecendo orientação moral e identidade para os indivíduos e grupos sociais.

Nesse sentido, a religião também se define como um sistema de crenças e ritos que reúne numa mesma comunidade moral aqueles que compartilham de tais crenças e se orientam no mundo em conformidade com as mesmas. Portanto, segundo Peter Berger (1985), a religião é uma força ordenadora e mantenedora do mundo de acordo com suas cosmologias. Acontece, todavia, que a sociedade contemporânea estrutura-se, mormente, no Estado de Direito, laico, e, em grande parte das nações, democrático e assegurador da liberdade de culto e do pluralismo religioso (BERGER, 2017).

Desse modo, quando falamos antropologicamente em religião, observamos o plano das religiosidades, que se caracteriza pela presença da diversidade religiosa, de expressões plurais, de onde não é aceitável que uma dada cosmologia se imponha como força de lei num mundo secularizado.

INTER-RELAÇÕES NO TRABALHO DE CAMPO

A BNCC delinea a disciplina de Ensino Religioso conforme demandas estabelecidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), adotando “a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 436).

Atendendo às diretrizes que norteiam a disciplina, realizamos na EMSG, no âmbito do Ensino Religioso, um trabalho de pesquisa de campo com intuito de conhecer um pouco mais sobre os locais sagrados situados na sede do município de São Gonçalo do Amarante. Consideramos, no momento, que os alunos matriculados na instituição residem no distrito sede.

A Antropologia, bem como as Ciências Humanas, investiga “a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2017, p. 436). Subsidiados pelos conceitos e ideias advindos desse universo, implementamos nossa atividade.

A pesquisa consistiu na busca pelo conhecimento além dos muros da escola, ao tempo que, com isso, seria possível construir novos conhecimentos. Tal estudo se deu de forma qualitativa, tratando de redesenhar, na memória dos alunos, ruas e avenidas de São Gonçalo do Amarante, marcadas pelos locais sagrados, formando uma cartografia do sagrado, ao apresentar em sua composição diversos elementos que remetem às mais variadas formas de religiosidade.

Cada equipe escolheu livremente seu “local sagrado”, possibilitando, dessa forma, realizar as observações pertinentes e obter os dados necessários para a construção do objeto final e sua apresentação. Alunos de vinte e três turmas da EMSG estiveram em campo realizando as devidas observações, capturas de imagens e registros escritos.

Serviu-nos como instrumento de coleta de dados, um roteiro semiestruturado elaborado de forma a possibilitar aos alunos seguir com a proposta conforme o que o campo oferecia no momento da visita *in loco*. Nesse momento, “olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 1996) tornou-se a centralidade do exercício, pois evitar conversas e não buscar qualquer tipo de informação pela oralidade era uma regra; tratava-se de uma atividade de observação e escuta, mas sem diálogo. Adotamos esta regra para evitar contato dos alunos com pessoas desconhecidas. Além de material para anotações, os alunos utilizaram seus *smartphones* e/ou *tablets* para captura de imagens dos/nos locais observados.

Foram produzidos, ao longo de um mês, setenta e quatro textos, elaborados pelos alunos, detalhando suas observações e o processo da pesquisa de campo. Conforme levantamento realizado ao final do trabalho de pesquisa, estão entre os locais visitados: a Igreja Matriz de São Gonçalo do Amarante (33 relatórios), o Cemitério Municipal de São Gonçalo do Amarante (24 relatórios), o Santuário de Nossa Senhora da Assunção (08 relatórios), as Igrejas Evangélicas - diversas (07 relatórios), o Patronato Cleide Alcântara (01 relatório), e uma Igreja Católica - capelinha (01 relatório).

Os textos foram construídos de forma diversificada, conforme os níveis de ensino e conhecimento prévio do local visitado, baseando-se em um modelo comum. Neles foram incluídos a localização, histórico, fotografias e desenhos dos sítios visitados. Os trabalhos apresentam as concepções dos alunos acerca dos locais visitados e a tradução de suas referências, tanto posteriores quanto anteriores à atividade de campo realizada.

O material produzido versa sobre as percepções dos alunos acerca do local escolhido, apontando suas impressões prévias e o que mudou em suas concepções após as visitas nas quais adotaram o papel de observadores das práticas e ações realizadas no local.

De acordo com os alunos do 7º ano, “a pesquisa tornou-se um elemento de descontração, de conhecimento. Por meio dela o jovem abre sua curiosidade e tem a possibilidade de descobrir coisas, compreendendo as que muitas vezes não ocorre no ensino baseado na reprodução”.

Para Ferreira e Brandenburg (2019, p. 517), “a pessoa docente de Ensino Religioso necessita estar preparada para dialogar com as diferentes interfaces que o Ensino Religioso faz com outras áreas”. Essa interface que os autores apontam como essencial é, de fato, fundamental, sobretudo pela fragilidade da disciplina dentro de instituições que tendem a priorizar aquelas que atendem diretamente às avaliações externas, categorizando as demais em segundo plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições da Antropologia para o currículo da disciplina de Ensino Religioso são objeto de um breve debate neste texto. Evidenciamos que a Antropologia pode contribuir para a formação dos alunos na disciplina de Ensino Religioso, fornecendo conhecimentos e metodologias para o estudo das diferentes religiões e suas relações com a cultura e a sociedade, num tempo marcado pela pluralidade de formas de pensar que coexistem e se tensionam, o que demanda uma formação

contrária à intolerância religiosa. A Antropologia permite aos professores ampliar a compreensão dos alunos sobre a diversidade religiosa e cultural através do uso de métodos e técnicas de pesquisa para a construção de conhecimento significativo, na medida em que o próprio aluno contribui para a construção do conhecimento.

A disciplina de Ensino Religioso, atendendo às diretrizes da BNCC, constrói um novo currículo sob a aba do estado laico, alargando o espaço entre as atividades da disciplina e o proselitismo. Ao assumir a tarefa de aprofundar as temáticas religiosas de forma científica, o Ensino Religioso tende a aproximar-se das Ciências Humanas, sobretudo da Antropologia.

Ao utilizar conceitos e técnicas de pesquisa antropológicas na atividade mencionada, buscamos possibilitar aos alunos um avanço substancial no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que nos afastamos dos modos de ensino que se encerram entre as paredes da escola e ocupamos a cidade a fim de produzir conhecimento.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Antonio Renaldo Gomes Pereira

Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Mestre em Antropologia pelo PPGA/UFC-UNILAB. Especialista em Ensino Religioso pela FUNIP. Licenciado em Pedagogia pela UNIDOMBOSCO. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela UFC. Professor da Educação Básica. Membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador do Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>.

Contribuições da antropologia para a construção dos saberes na disciplina de ensino religioso

² Antonio George Lopes Paulino

Professor Associado III, Departamento de Ciências Sociais, Antropologia, UFC. Professor permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC-UNILAB. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. Membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Coordenador e pesquisador do Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9287-1801>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9438816902023564>.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

BERGER, Peter. **Os Múltiplos Altares da Modernidade**: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 fev. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, dez. 2018. DOI: 10.1590/ES0101-73302018196128. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/4TvfdByVQJ4Yq8F4cffsBVp/?lang=pt>.

Acesso em: 12 fev. 2023.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDEBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. **Caminhos**. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, maio./ago. 2019. DOI: 10.18224/cam.v17i2.7313. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7313>.

Acesso em: 12 fev. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1996.111579. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 21 fev. 2023.

12. EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CAPITALISTA E DO PAPEL DO ESTADO

Tatiana Cristina Vasconcelos ¹

Joselito Santos ²

Thayná Souto Batista ³

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1743

INTRODUÇÃO

Exclusão e Inclusão compreendidos enquanto fenômenos dialéticos tem sido objeto de estudos de vários autores (a exemplo de SAWAIA, 2001; DECESARO; LOPES; LOPES, 2022). Tais processos possuem uma complexidade e pluridimensionalidade, devendo ser analisados em constante movimento e em relação com os modos de sociabilidade e valores sociais. Nesse contexto, a inclusão é parte constitutiva da exclusão, envolvendo o indivíduo diante a sociedade.

Cabe destacar que a exclusão social não se esgota na desigualdade social, pois são múltiplos os elementos causais, tendo como base a segregação enquanto fator dominante, sendo considerada um produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001). Segundo Gomes (2010) seus mecanismos estão inseridos nas estratégicas histórias de manutenção de uma perversa ordem social, no estabelecimento de formas de desigualdade, nos processos de concentração de riqueza. O excluído sustenta uma determinada ordem social pois é parte integrante de uma sociedade.

Exclusão/inclusão social: reflexões na perspectiva da sociedade capitalista e do papel do estado

Diante dessas observações, o objetivo do presente texto é problematizar a exclusão-inclusão social refletindo na perspectiva da sociedade capitalista e do papel do Estado, considerando a força dessa sociedade na geração de assimetrias e desigualdades sociais profundas sob a bandeira do desenvolvimento e do progresso em conformação com o Estado e distante das aspirações dos indivíduos.

A SOCIEDADE CAPITALISTA E O INDIVÍDUO

O desenvolvimento da sociedade industrial capitalista promoveu uma nova ordem social, econômica, política, educacional e cultural, bem como fundou, de forma inequívoca, uma cisão social profunda através da sociedade de classes, da racionalidade científica instrumental, do culto ao individualismo e a aposta muito clara na produção e descarte de mercadorias.

Essa grande esteira de problemas ocupou muitas das reflexões de Marx, um crítico eminente dessa ordem; de Weber e sua busca interpretativa da ação calculista dos indivíduos e das organizações; de Bauman, que abriu novas possibilidades ensaísticas e interpretativas da pós-modernidade, cujo enfoque problematiza a posição do indivíduo numa sociedade evaporativa e individualizada (MARX, 1984; WEBER, 1967; BAUMAN, 2001).

O fato mais concreto é que a sociedade industrial capitalista instaurou novas relações produtivas e econômicas baseadas na mercadoria e no trabalho assalariado alienante, na despersonalização do indivíduo e na construção de uma nova subjetividade moderna assentada

na racionalização da vida e das relações humanas e sociais. Essa instauração delimitou os papéis dos diferentes atores sociais na esfera produtiva, econômica, política e social, que também definiu como se daria a existência de trabalhadores e capitalistas e a distribuição de poderes que a cada uma caberia.

Isso se deu – e se dá – através da expansão, da extensão e do fortalecimento do processo de acumulação capital e da propriedade privada, que incidem na própria noção e ação da política na proteção/negação dos direitos das pessoas e de seus grupos representativos e/ou reprimidos. Não obstante, nessa sociedade, a noção de indivíduo se fortalece e sobrepuja a noção de coletivo, no espectro da emancipação da razão, sua base justificadora.

Essa emancipação é característica da reivindicação da liberdade, uma porção vinculada “à autodeterminação de cada indivíduo em face do Estado”. O cerne é que para os modernos a liberdade “é a liberdade de não interferência sobre a intimidade do indivíduo”, mas que visa a beneficiar a “independência privada”. É justamente essa “liberdade moderna” que cravará a força do “privado sobre o público e do individual sobre o coletivo”, baseando-se na “emancipação do indivíduo sobre o social” (COSTA; IANNI, 2018)

Na esteira dessa liberdade, cabe indagar: sobre quais indivíduos ela repousa ou para os quais se destina? Para refleti-la, deve-se considerar que a sociedade industrial capitalista forja a desigualdade para muitos, e os benefícios políticos e econômicos para poucos, ou seja, os que têm domínio sobre o capital, o Estado e as pessoas. Não mera coincidência, a liberdade que esta sociedade apregoa, se materializa na

forma de indivíduos que se sucedem bem, tanto no âmbito da economia, da política e da educação quanto da cultura.

Aqueles que não cabem nessas porções não servem para a reprodução da sociedade capitalista e devem ser alijados do processo de desenvolvimento de que tanto precisam. Fazem parte dessa realidade malfeita os grupos historicamente excluídos e marginalizados, que ocupam as periferias das cidades e que ocupam ruas, praças e espaços abandonados em grandes centros urbanos nas mais diferentes regiões do país. São tratados como o resíduo tóxico da sociedade, como incapazes que degradam a imagem positiva da sociedade capitalista, indivíduos que desalinham a estética que a concebe e desfazem o progresso que ela construiu.

Para que um indivíduo possa sobreviver pela lei da cartilha dessa sociedade, ele precisa dar tudo de si, mesmo que resista, para compor e atender à ordem da produção e do consumo de mercadorias e de pessoas no seio de uma sociedade produtivista massiva e especulativa. Significa dizer que ser indivíduo só não basta. Ele precisa caber num sistema racional de base numérica que tende a privilegiar aqueles com maior probabilidade de ascensão e prestígio, de serem detentores de uma capacidade de reavivar esse sistema com mais cálculos e mais resultados econômicos.

Isso é necessário para a acumulação e o controle privado dos bens coletivos, que já não estão sob o “controle” do Estado, que ora está ainda bem mais comprometido com esse mesmo sistema. Neste ambiente nocivo, não é suficiente que o indivíduo exista por si, mas por uma série de atributos como inteligência, capacidade produtiva, origem social

ascendente, flexibilidade às mudanças constantes, além de compleição e competência física e estética. Afora esses, incluem-se exigências de manterem relações privilegiadas e conexas com os controladores e mandatários desse sistema, além de precisarem se engajar no estímulo e aumento da produção e do consumo para permanecerem produtivos, empregados e bem-sucedidos.

Todo indivíduo que não cabe como valor capital reprodutivo fica fora dessa racionalidade social e econômica, que media também as relações entre as pessoas e as instituições, entre os indivíduos e os grupos, porque são verificados muito mais por suas distinções do que por suas singularidades e laços afetivos e/ou comunitários. Através dessa razão, o indivíduo é dissolvido para ser transformado em um objeto planejado e meticulosamente enredado para ser aquilo que o sistema deseja, tendo suprimidas muitas das suas opções de escolha, de liberdade e de oportunidades.

Não à toa, essa forma racional de pensar, gerir e coordenar a sociedade tem provocado muitas rupturas no tecido social, em muitos casos, gerando a negação e a indiferença aos problemas e anseios de grupos e indivíduos considerados incapazes e estigmatizados por fazerem parte dos denominados grupos minoritários e/ou grupos de incapazes. Neste cenário problemático, muitas questões têm sido levantadas acerca de como essa sociedade tem sido organizada para resultar em tantas decisões que afetam os indivíduos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, que não são tratados como prioridades pela economia científica, pela sociedade e pelo Estado (COSTA; IANNI, 2018).

Neste sentido, é muito cara a discussão acerca desse problema, a cada dia mais complexo, deixando claras as marcas de uma sociedade encantada pelo culto ao individualismo e tudo que representa monetização – da vida, das pessoas, da natureza e das subjetividades. Uma sociedade baseada nesses princípios revela o descompromisso com o verdadeiro progresso social, qual seja o de prover e promover a melhoria das condições de vida de todas as pessoas, numa perspectiva universalista, humanista e de diversidade global. Dentre as tantas questões que nos preocupam, aqui inserimos a exclusão social, como marca resultante do discurso desenvolvimentista econômico científico, que continua impulsionando a divisão de classes e cindindo ainda mais a sociedade por especular o crescimento a partir das diferenças, da competição e da eficiência produtiva, financeira e econômica.

É nas muitas contradições desse sistema que a inclusão social ganha novos contornos reflexivos, interpretativos e de cunho prático. A partir dela, a discussão sobre a vida e os direitos humanos, políticos, civis e econômicos se dá a partir de uma forte crítica social. A partir dela, vêm à tona os malefícios causados por esse sistema, que é implacável contra os menos favorecidos e os considerados “diferentes”, que precisam sobreviver na dependência de um capital especulativo excludente, que as condena e isola, segrega e marginaliza.

Quando reportamos o problema à direção do Estado, identificamos uma linha de comprometimento inapropriado e indecente deste com aquele capital nocivo. Quando adentramos nessa seara, também detectamos as relações recíprocas e bem acordadas por esses

dois entes inseparáveis, ou seja, relações bem coordenadas e mutuamente planejadas entre o capital e o Estado. Este último a serviço daquele.

De todo modo, apesar das críticas que não cessam, algumas iniciativas do Estado para amenizar os problemas da desigualdade e da exclusão social, e em prol da inclusão, mesmo insuficientes e descontinuadas, têm sido identificadas, especialmente nas últimas décadas no Brasil. São exemplos históricos dessas iniciativas no contexto escolar as questões que ganharam foro mundial pela Unesco, e foram concretizadas em documento intitulado Declaração Mundial de Salamanca. Posteriormente, na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001) deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

Abordar a exclusão/inclusão dos alunos com necessidades especiais pela ótica dos significados é dar voz ao sujeito e fazer conhecidas as suas implicações no cotidiano vivido, nas instituições sociais, na cultura e no próprio indivíduo. Assim, é preciso resgatar uma ética ligada ao humano, incorporando com muita abertura às mudanças sociais, culturais, educacionais, políticas e econômicas. É preciso incluir a diversidade e a pluralidade de pensamento, de saberes e de culturas, em que vigem as desigualdades e a falta de oportunidades para muitas pessoas. Esses elementos se ampliam e alcançam a vida de todas as pessoas, no sentido de seu impacto generalizado.

Essa é sua tarefa que implica compromisso com a vida real dos sujeitos, escutando e falando diretamente de e com pessoas, das mais

Exclusão/inclusão social: reflexões na perspectiva da sociedade capitalista e do papel do estado

diversas origens, regiões e culturas, e procurando abrigá-las em uma grande tenda de saberes, respeitando o conteúdo pessoal e os constituintes históricos de vida de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios a serem superados para que seja possível conviver em uma sociedade capaz de gerar oportunidades e instrumentos de proteção e promoção de direitos políticos, civis, econômicos e sociais. Esses desafios se tornam ainda mais presentes no cotidiano da vida de pessoas afetadas pela pobreza na conjuntura das grandes desigualdades, que geram a exclusão social e suscitam a discussão e o debate acerca da inclusão social.

Esses desafios também expressam a necessidade de o Estado construir as oportunidades e criar os instrumentos legítimos correspondentes ao conjunto dos problemas que precisam ser enfrentados em prol do bem das pessoas. Tal empreendimento estatal deve se dar de maneira contínua, ininterrupta e crescente, com investimentos capazes de modificar as raízes dos males que assolam as pessoas alcançadas pela pobreza, pelas desigualdades e pela exclusão tão marcantes no cenário brasileiro atual.

Esse cenário complexo está revestido de problemas estruturais recrudescentes que avivam nas pessoas a nocividade da sociedade capitalista industrial produtivista, baseada na racionalidade econômica científica, orientada aos fins que a justificam. Esse tipo de sociedade a cada dia demonstra sua capacidade de adaptar-se a diferentes mudanças

Exclusão/inclusão social: reflexões na perspectiva da sociedade capitalista e do papel do estado

e de estruturar-se diante de transformações tecnológicas, políticas e econômicas, independentemente do custo social e de vida. Trata-se de um processo anômalo previamente configurado para se refazer sustentado na geração de desigualdades, em muitos casos, extremas, que levam, dentre outros, ao desemprego, à miséria, pobreza, fome, violência e a mortes evitáveis.

Essa capacidade de se refazer está relacionada à forma pela qual opera, sobretudo através da produção de bens a partir de um conjunto de processos previamente definidos para gerar riqueza individual e privada, cuja divisão é desproporcional e desigual, por consequência, excludente. Essa fórmula tem sido aprimorada com a apropriação massiva e desenfreada dos recursos da natureza e das pessoas para usufruto privado e individual, administrados longe do controle do governo ou em consórcio imoral entre o capital especulativo, o mercado financeiro e o Estado, este último a serviço dos anteriores.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹ Tatiana Cristina Vasconcelos

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Licenciada, Bacharel e Mestre em Psicologia. Professora da Universidade Estadual da Paraíba. ORCID: 0000-0003-3525-4521.

² Joselito Santos

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da FIP Campina Grande. ORCID: 0009-0000-4037-4670.

Exclusão/inclusão social: reflexões na perspectiva da sociedade capitalista e do papel do estado

³ Thayná Souto Batista

Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Coordenadora pedagógica dos anos iniciais na prefeitura municipal de Queimadas-PB. ORCID: 0009-0006-8525-2224

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, 122 p. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953>.

DECESARO, S. R.; LOPES, J. C.; LOPES, A. P. A. T. Exclusão-inclusão social: percepção de familiares que convivem com pessoa com transtorno do espectro autista. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e100111335103-e100111335103, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GOMES, C. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. **Tese**. Campinas: PUC- Campinas, 2010.

MARX, K. **O Capital**, São Paulo: DICEL, 1984.

SAWAIA, B. B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: B. B. SAWAIA (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1967.

167

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas/ciencias-humanas-jan-fev-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1743