

# Desafios da Educação pós-pandemia:

impactos da quarentena  
no Currículo e na Cultura Digital

Ana Lúcia de Souza Lopes  
Marili Moreira da Silva Vieira  
Sérgio Ribeiro Santos  
(organizadores)

 editora  
**LiberArs**

# **Desafios da Educação pós-pandemia:**

impactos da quarentena no Currículo  
e na Cultura Digital

**Comitê Científico**

Ary Baddini Tavares  
Andrés Falcone  
Alessandro Octaviani  
Daniel Arruda Nascimento  
Eduardo Saad-Diniz  
Francisco Rômulo Monte Ferreira  
Isabel Lousada  
Jorge Miranda de Almeida  
Marcelo Martins Bueno  
Miguel Polaino-Orts  
Maurício Cardoso  
Maria J. Binetti  
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento  
Paulo Roberto Monteiro Araújo  
Patricio Sabadini  
Rodrigo Santos de Oliveira  
Sandra Caponi  
Sandro Luiz Bazzanella  
Tiago Almeida  
Saly Wellausen

**Comitê Científico GEICS**

Profa. Dra. Aline Martins de Almeida  
Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes  
Profa. Ms. Ana Paula Soares de Campos  
Prof. Ms. Fabiano de Almeida Oliveira  
Profa. Ms. Jovanka de Genova  
Profa. Ms. Joyce Regina Fontes  
Prof. Ms. Marcelo José Abreu Lopes  
Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira - presidente  
Prof. Dr. Rafael Conde Barbosa  
Prof. Dr. Sérgio Ribeiro dos Santos  
Profa. Dra. Vaner Silvia Soler Bianchi



ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES  
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA  
SÉRGIO RIBEIRO SANTOS  
(organizadores)

## **Desafios da Educação pós-pandemia:**

impactos da quarentena no Currículo  
e na Cultura Digital

1ª edição

LiberArs  
São Paulo – 2021

*Desafios da Educação pós-pandemia: impactos da quarentena no Currículo e na Cultura Digital*  
© 2021, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à  
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-064-9

**Editores**

Fransmar Costa Lima  
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

**Revisão técnica**

Cesar Lima

**Diagramação**

Nathalie Chiari

**Capa:** Fábio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

D441                    **Desafios da Educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital / organizado por Ana Lúcia de Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira, Sérgio Ribeiro Santos.**  
- São Paulo, SP : Liber Ars, 2021.  
324 p. ; PDF. E-book.

Inclui bibliografia e índice.  
ISBN: 978-65-5953-064-9

1. Educação. I. Lopes, Ana Lúcia de Souza. II. Vieira, Marili Moreira da Silva. III. Santos, Sérgio Ribeiro. IV. Título.

CDD 370  
CDU 37

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.  
Foi feito o depósito legal.

**Editora LiberArs Ltda**  
[www.liberars.com.br](http://www.liberars.com.br)  
[contato@liberars.com.br](mailto:contato@liberars.com.br)

*Dedicamos esta obra a nossos colegas professores e pesquisadores e a nossos estudantes, que são a razão de trabalhamos para que a educação de qualidade seja possível a todos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a todos os queridos colegas que se aventuraram a refletir sobre este momento ímpar na história da humanidade e da educação que culminou nesta obra escrita a muitas mãos e a todos os pesquisadores e alunos do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, com os quais compartilhamos nossos estudos e nossas pesquisas e que nos lançam cada vez mais a buscar e repensar caminhos para a educação.



*Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos ao destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo. (Edgar Morin)*



# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

Patrícia Lupion Torres .....13

## **APRESENTAÇÃO**

Ana Lúcia de Souza Lopes / Marili Moreira da Silva Vieira  
Sérgio Ribeiro dos Santos .....15

## **ABERTURA**

### **Quais arquivos compartilharemos com o futuro? – currículo e formação de professores em uma cultura digital**

Roberto Rafael Dias da Silva .....23

## **Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade**

### **1. Aplicação de design sprint em projetos educacionais voltados para melhoria do currículo de estudantes de engenharia de produção**

Beatris Cardoso Groppo .....39

### **2. Cultura escolar: novos rumos na educação pós-período de quarentena**

Geraldina Fernandes de Lima / Thamiris Labadessa  
Vaner Silvia Soler Bianchi .....53

## **Cultura digital e prática docente**

### **3. Cursos on-line: o papel do pedagogo na elaboração e curadoria de materiais e recursos didáticos**

Emily Bomfim Souza

Ana Lúcia de Souza Lopes ..... 71

### **4. A produção de comentários críticos no contexto da sala de aula invertida: uma proposta para o ensino remoto emergencial**

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

Luciana Teixeira ..... 85

### **5. Design instrucional do curso virtual “Didática e Docência Virtual”**

Nilma Albuquerque Oliveira dos Santos ..... 99

### **6. Interrogando o passado: relato de orientação de TCA em tempos de pandemia**

Adriana de Carvalho Alves Braga ..... 115

### **7. Ensinar moda: um estudo sobre a atividade laboral de professores que lecionam disciplinas práticas em tempos de distanciamento social**

Luana Guerrero Mucciolo

Isabel Orestes Silveira..... 129

## **Aspectos psicossociais do processo de ensino e aprendizagem**

### **8. Afetividade na educação a distância**

Jovanka Mariana de Genova Ferreira

Marili Moreira da Silva Vieira..... 147

<b>9. Afetos remotos: relatos de experiências e práticas educativas durante a adaptação ao contexto pandêmico</b>	
Vera Lucia Antonio Azevedo	
Raul Moraes Silva .....	159

## **Formação do educador para a interdisciplinaridade**

<b>10. Eu aprendo quando: processos de aprendizagem dos educadores de uma escola ribeirinha</b>	
Renata Americano	
Júlio Franco .....	175

## **Visão de mundo, educação e sociedade**

<b>11. Da secularização ao pluralismo: uma mudança nas categorias de análise do fenômeno religioso em Peter Berger</b>	
Sérgio Ribeiro Santos.....	193

<b>12. Educação em Genebra: a práxis calvinista como força propulsora da cultura</b>	
Marcos Novaes da Silva	
Marili Moreira da Silva Vieira .....	211

<b>13. Educação e saberes: uma releitura de Morin em tempos de pós-pandemia</b>	
Karen Niccoli Ramirez	
Maria Rebeca Ramirez.....	229

<b>14. Leitura participativa: como os livros interativos podem ajudar estudantes escolares no gosto pela leitura</b>	
Pedro Panhoca da Silva	
Maira Zucolotto .....	243

<b>15. Educação e comunicação pós-pandemia: um olhar para as organizações brasileiras</b>	
Keynayanna Késsia Costa Fortaleza.....	255

**16. A atualidade da profissão docente a luz da concepção de Theodor W. Adorno: uma análise reflexiva em um contexto de pandemia**

Daniele Terezinha de Lima Baitel

Sonieli Pedroso Lascoski ..... 275

**17. Relato de experiência: utilização de jogos didáticos como ferramenta para auxiliar nas atividades dos estágios supervisionados**

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos ..... 287

**18. Os desafios das idosas universitárias na UFV: o que elas enfrentam para permanecer no ensino superior?**

Camila Aparecida Carneiro Fernandes

Bethania Medeiros Geremias

Arthur Meucci..... 299

**SOBRE OS AUTORES ..... 313**

# PREFÁCIO

PATRÍCIA LUPION TORRES<sup>1</sup>

O convite para prefaciar essa bela obra ocorreu em plena pandemia de Covid-19. Pandemia essa que levou a todos a uma reflexão e a uma mudança de vida. A educação depois de quase um ano passou a ser reconhecida como serviço essencial, fato que leva a um questionamento: precisamos passar por essa experiência para reconhecer o óbvio? A pandemia desvelou a importância de todos os processos educacionais para uma nação.

Em decorrência desse cenário mundial a tecnologia foi inserida de forma imediata e talvez irreversível nas mais diversas dimensões de nossa vida. Todos, independentemente de classe social ou faixa etária incorporaram tecnologias digitais em suas atividades cotidianas seja, para trabalhar, estudar, comprar, seja até mesmo se relacionar.

Essa obra chega ao público depois de um ano e meio de enfrentamento dessa nova realidade. Os sistemas educacionais e seus atores tiveram que se reinventar. Que momento mais oportuno para discutir os desafios postos para a pós-pandemia? Quais os impactos gerados pela quarentena nos Currículos e na Cultura Digital? Esses são os temas que se entrelaçam e formam essa bela obra: contextualizada, instigadora, atual e relevante.

A inclusão das tecnologias nos processos educacionais passa a ser a única resposta para os problemas criados pela necessidade de isolamento social que levou a suspensão das aulas presenciais. Foi o uso de tecnologias digitais que garantiu o acesso aos alunos aos processos de ensino e aprendizagem.

Inúmeros foram os desafios postos às instituições de ensino, aos professores, aos alunos e seus familiares. As práticas pedagógicas tiveram que ser revistas, os conteúdos adaptados e as comunicações entre os atores do processo passaram a ser mediada pela tecnologia. Os tempos e espaços se modificaram e se mesclaram as atividades pessoais e profissionais cotidianas.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Julho de 2021.

Assim, não posso deixar de destacar que nesse momento histórico esses desafios só foram superados graças ao trabalho de educadores diversos que estão muito bem aqui representados por todos os autores dessa obra construída a muitas mãos. As pesquisas apresentadas em cada capítulo com certeza contribuirão para que os leitores reflitam sobre suas práticas e continuem a contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Também não posso deixar de ressaltar que as pesquisas e experiências vivenciadas, relatadas nessa obra, que nasceu a partir das reflexões decorrentes do II Seminário Internacional organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade – GEICS sobre temas que se agruparam em seis eixos temáticos - (i) Aspectos psicossociais do processo de ensino e aprendizagem; (ii) Cultura digital e prática docente; (iii) Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade; (iv) Formação do educador para a interdisciplinaridade, (v) Movimentos identitários de docentes na escola; (vi) Visão de mundo, educação e sociedade - são reveladoras, pertinentes e fundamentais para a Educação, principalmente nesse momento que vivemos.

O brilhante entrelaçamento entre teoria e prática conduz a organização dos capítulos desta obra que apresenta investigações, relatos de experiências e reflexões sobre abordagens e práticas pedagógicas inovadoras, que atendem às exigências complexas de formação na atualidade e constroem pontes que permitem encontrar novos caminhos para a educação pós-pandêmica.

E no ano do Centenário de Paulo Freire como não falar de amorosidade e dialogicidade, tema presente na obra nos diversos capítulos que discutem as relações e as mediações pedagógicas, bem como os processos comunicacionais fundamentais para a aprendizagem dos alunos e dos professores nesse momento de ensino remoto.

Ler esse livro, em primeira mão, foi um presente que recebi dos organizadores Ana Lúcia de Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira e Sérgio Ribeiro Santos a quem agradeço sensibilizada. Esta obra mostra facilmente para que veio. Como? Relatos que articulam com maestria teórica e prática e que permitem uma transposição das experiências e investigações aqui apresentadas para outras realidade e áreas do conhecimento.



# APRESENTAÇÃO

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES  
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA  
SÉRGIO RIBEIRO DOS SANTOS

O Grupo GEICS<sup>1</sup> – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade é composto por professores pesquisadores (nacionais e internacionais) de graduação e pós-Graduação *Stricto Sensu*, estudantes de especialização *Lato Sensu* e estudantes de graduação de diversas áreas do conhecimento com foco na relação entre Currículo, Formação de Professores e Sociedade. O grupo se dedica a pesquisar sobre estas temáticas por meio de cinco linhas de pesquisas: *Escola e Currículo – docência, cultura e sociedade; Visão de mundo, educação e sociedade; Cultura digital e prática docente; Aspectos psicossociais do processo de ensino e aprendizagem e Formação do educador para a interdisciplinaridade.*

Espera-se discutir, compreender e explicitar epistemologias e ideologias que perpassam as práticas pedagógicas cotidianas, bem como a discussão sobre as finalidades educativas da escola e sua relação com propostas curriculares nos vários níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

Considera-se de fundamental relevância para o avanço da educação que as pesquisas sejam articuladas, compartilhadas e discutidas de forma pública e que haja troca de experiências entre docentes, discentes e pesquisadores em âmbito acadêmico e escolar. Ainda, compartilhar inquietações, perguntas e discutir com os pares de forma significativa foi o que levou o grupo GEICS a organizar o I Seminário realizado em 2019 intitulado *“Uma reflexão sobre o que o aluno deveria saber ao deixar a escola”*.

A partir da experiência exitosa e proffica, bem como da consolidação do grupo durante o ano de 2020, foi realizada uma segunda edição que contou com uma proposta mais robusta e que reuniu professores (desde a Educação Básica ao Ensino Superior), estudantes e pesquisadores de todo o Brasil numa

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e registrado no Diretório de Pesquisa do CNPQ. O grupo possui um site: <http://www.geics.com.br>.

proposta que contou com convidados nacionais e internacionais para discutir sobre os desafios da educação diante do impacto da pandemia da Covid-19. A partir de uma pesquisa realizada pelo grupo intitulada “*Quarentena Covid-19: a percepção de alunos sobre sua aprendizagem*” foram suscitadas questões importantes sobre os desafios da educação na atualidade. Dentre os questionamentos, como o uso das tecnologias digitais e virtuais para o ensino - especialmente no contexto da pandemia - que linguagens, conceitos e valores são essenciais para uma formação integral? Que conteúdos devem ser ensinados e que currículos e modelos de ensino irão figurar pós-pandemia? O II Seminário internacional do GEICS se propôs a enfrentar essas questões junto com seus pares.

Esta obra nasce das discussões, reflexões e resultados do II Seminário Internacional GEICS – **Desafios da educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e cultura digital**, realizado no dia 31 de outubro de 2020.

O evento foi realizado virtualmente em função dos protocolos sanitários impostos para a contenção da pandemia da Covid-19 e se configurou como uma grande oportunidade para discutir sobre os desafios da educação na atualidade, compartilhar pesquisas, experiências e saberes, num ano em que as circunstâncias impuseram inúmeros desafios, geraram incertezas, escancararam limites, alargaram desigualdades. Também propiciou muitas aprendizagens, possibilidades de integração e uso de tecnologias e, muita colaboração na área da educação.

O objetivo do seminário foi fomentar as discussões e ideias sobre o tema ***Currículo e Sociedade***, impactados pela pandemia da Covid-19 e foi aberto a participantes de todo o Brasil, de instituições públicas e privadas. Na busca de reflexões sobre como os acontecimentos estavam impactando esta relação, pensar em Educação e Tecnologia ganhou um novo significado a partir de 2020. Portanto, lançou-se um olhar sobre os desafios, limites e possibilidades para pensar em novas experiências educacionais, novas formas de conceber o currículo e novas práticas docentes.

Para tanto foi realizada uma mesa temática internacional *Currículo em debate: impactos no contexto pós-pandemia*, que teve a participação do Prof. Dr. José Antônio Marques Moreira (Universidade Aberta - Portugal), do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva (UNISINOS - RS) e da Profa. Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade (Universidade de Coimbra - Portugal).

O evento contou com cerca de 350 participantes e 50 apresentações orais vinculados aos seis eixos temáticos: (i) Aspectos psicossociais do processo de ensino e aprendizagem; (ii) Cultura Digital e Prática Docente; (iii) Escola e Currículo: Docência, Cultura e Sociedade; (iv) Formação do Educador para a Interdisciplinaridade, (v) Movimentos identitários de docentes na escola; (vi) Visão de mundo, educação e sociedade.

As apresentações de trabalhos foram realizadas em 10 mesas temáticas e uma síntese geral do seminário que sinalizou apontamentos para a continuidade das discussões, pesquisas e reflexões que pudessem contribuir para o avanço das temáticas e busca de novos paradigmas educacionais. Esses apontamentos foram sistematizados no quadro a seguir:

Cultura Digital e Prática Docente	<p>O impacto da pandemia na prática docente levou professores a incorporarem o uso de tecnologia em seu cotidiano. Reconhecimento de como este momento proporcionou aprendizagens e os principais desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporação de cultura digital à cultura escolar</li> <li>- Intencionalidade pedagógica no uso de tecnologias e metodologias</li> <li>- Aprendizagem integral</li> <li>- Compreender o perfil do aluno a ser atendido</li> <li>- Afetividade e educação sensível on-line</li> <li>- Desigualdade social – limites e possibilidades</li> <li>- Novos paradigmas pedagógicos (o que fazer com o que aprendemos?)</li> </ul>
Aspectos psicossociais	<p>A pandemia intensificou a preocupação com o ambiente de aprendizagem, com foco no aluno, especialmente relacionada às habilidades cognitivas e afetivas. Momento de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor percebeu a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre funções executivas, habilidades socioemocionais e transtornos e pensar em novas possibilidades.</li> <li>- Desafios para a formação docente inclusiva.</li> </ul>
Escola e Currículo	<p>Compreender o currículo, o contexto e as múltiplas realidades. A pandemia abriu uma janela de oportunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O currículo deve ser baseado na construção de contextos, narrativas, múltiplos sujeitos que vivenciam o currículo.</li> <li>- Desafio: compreender a relação entre currículo, recursos e metodologias de forma integrada e seu impacto na sociedade.</li> <li>- Que conteúdos devem ser aprendidos? Que recursos e que metodologias devem ser utilizadas?</li> <li>- Que ajustes curriculares serão necessários no retorno ao ensino presencial?</li> <li>- Como as experiências vivenciadas ao longo do período de ensino remoto afetarão a materialização do currículo no retorno ao ensino presencial?</li> </ul>

Visão de mundo, educação e sociedade	O contexto da pandemia evidenciou a necessidade de compreender a sociedade a partir de um olhar plural e uma educação que permita compreender o mundo incerto. - Desafios do mundo plural para uma construção simbólica do indivíduo.
Formação para a interdisciplinaridade	O impacto da pandemia nas práticas docentes revelou limites, especialmente falta de infraestrutura, mas apresentou uma mudança nas práticas docentes. Desafios: - Acesso às tecnologias e necessidade de alfabetização científica; - Necessidade de rever e incorporar novas práticas em sala de aula no contexto pós-pandemia; - Formação docente e incorporação de tecnologia às práticas pedagógicas. - Buscar novos paradigmas a partir desta experiência.

Fonte: Os autores. Notas da Sessão de Encerramento do evento.

Na busca para compartilhar as reflexões e repensar caminhos para os processos educacionais com a comunidade acadêmica e científica, os participantes do evento foram convidados a apresentarem seus trabalhos completos para a organização deste livro. Estes trabalhos completos foram, ainda, avaliados por uma comissão científica e aprovados segundo os critérios acadêmicos e científicos estabelecidos. Na sequência, foram sistematizados nas sessões que serão apresentadas, de acordo com os eixos temáticos do evento.

A obra **Desafios da Educação pós-pandemia: impactos da quarentena no Currículo e na Cultura Digital** é composta por cinco sessões, que estão diretamente relacionadas aos eixos temáticos do evento. Estão reunidos dezoito capítulos que são convites ao leitor para aprofundar as temáticas que se constituem com amplo referencial teórico e possibilitam conhecer pesquisas, experiências e práticas educacionais nas diversas áreas do saber. Os capítulos se articulam com o período da pandemia e apresentam desafios, possibilidades e caminhos para a construção de novas práxis no campo da educação.

Abre-se o livro com uma reflexão do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias, apresentada na mesa temática Currículo em Debate: impactos no contexto pós pandemia. Ele discute especificamente o tema *“Quais arquivos compartilharemos com o futuro? – currículo e formação de professores em uma cultura digital”*. Trata-se de um convite para refletirmos sobre as articulações entre currículo e educação digital no contexto brasileiro e assume a noção de arquivo como metáfora da abordagem proposta. O autor nos lança inúmeros questionamentos e nos leva a aprofundar a compreensão do potencial formativo da escola e que “arquivos”, “memórias” ou “conhecimentos” serão compartilhados no futuro. Discute algumas interrogações que escola contemporânea apresenta no século

XXI e as relações entre currículo e o contexto da cultura digital. Diante dos desafios apresentados Dias propõe três dimensões centrais no que se refere ao currículo no contexto pós-pandemia: (i) alargar o horizonte epistemológico da noção de inovação educativa; (ii) enfrentar o empobrecimento curricular derivado da ubiquidade do entretenimento; (iii) fortalecer a horizontalidade dos processos de tomada de decisão que as novas redes democráticas (e digitais) oferecem. Esta leitura instiga o leitor a refletir de forma crítica sobre os desafios da educação pós-pandemia e sobre como lidaremos com o passado na construção de uma educação num presente próximo.

A primeira seção, intitulada “*Escola e currículo: docência, cultura e sociedade*” é composta por dois capítulos. O capítulo 1 discorre sobre a *aplicação de Design Sprint em Projetos Educacionais voltados para a melhoria do Currículo de Estudantes de Engenharia de Produção* e apresenta uma experiência exitosa no ensino superior, na área de Engenharia. O capítulo dois traz uma reflexão sobre *cultura escolar: novos rumos na educação pós-período de quarentena* e descreve uma pesquisa realizada pelo grupo GEICS com estudantes universitários acerca da percepção de sua aprendizagem no contexto da pandemia. Traz reflexões críticas e desafios à educação no que se refere a cultura escolar contemporânea.

A seção dois “*Cultura Digital e Prática Docente*” é delineada por cinco capítulos que convidam o leitor a vislumbrar a diversidade de temáticas que envolvem a educação e as tecnologias, especialmente no que se refere ao impacto que a pandemia trouxe aos contextos educacionais. O capítulo 3 apresenta uma pesquisa sobre *o papel do pedagogo na elaboração e curadoria de materiais e recursos didáticos por meio da criação de um curso on-line* no formato MOOC<sup>2</sup> de forma gratuita numa plataforma digital, a partir dos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa. O capítulo 4 apresenta uma *experiência com o uso da sala de aula invertida no contexto da pandemia*, a partir da produção de comentários críticos com estudantes do 7º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Já o capítulo 5 discute *a importância do design instrucional, a partir da experiência de um curso online “didática e docência virtual”* e como a incorporação de cultura digital se torna um desafio para a atualidade. No capítulo 6 é possível conhecer uma *experiência sobre orientação de TCA* (Trabalho Colaborativo de Autoria) de estudantes do 7º, 8º e 9º ano do Ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, durante a pandemia da Covid-19. O capítulo 7 apresenta uma pesquisa sobre *a atividade laboral de professores que lecionam disciplinas práticas em tempos de distanciamento social* no curso de Moda

---

<sup>2</sup> MOOC (Massive Online Open Course) são cursos on-line abertos oferecidos por meio de plataformas digitais e ambientes de aprendizagem que geralmente são gratuitos e autoinstrucionais.

de uma instituição de Ensino Superior e discute limites e possibilidades para garantir a continuidade do ensino em um momento emergencial.

Na seção três desta obra ***“Aspectos psicossociais do processo de ensino e aprendizagem”*** são apresentados dois capítulos, sendo que o capítulo 8 se propõe a discutir a temática da *afetividade na educação a distância* a partir de uma reflexão sobre como os relacionamentos, os vínculos e a comunicação são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno na modalidade digital. O capítulo 9 proporciona *relatos de experiências e práticas educativas e discute a relação dos afetos durante a adaptação ao contexto pandêmico*. Os autores apresentam sua análise a partir de duas realidades de ensino em componentes de Língua Inglesa e Metodologia do Ensino de Matemática e articulam, por meio de um estudo de caso, como sentimentos e afetos foram vivenciados neste novo contexto educacional.

A sessão quatro ***“Formação do educador para a interdisciplinaridade”*** se constitui do capítulo 10, e faz uma reflexão acerca do *processo de aprendizagem de educadores de uma escola ribeirinha*. As autoras discutem uma experiência de professores que atuam numa comunidade ribeirinha do Rio Paraguai, com classes seriadas até o 5º. ano. Apresenta uma experiência de trabalho itinerante e aponta os desafios e possibilidades encontrados para enfrentar esse momento de crise, bem como o aprendizado e a formação entre pares de forma interdisciplinar.

Na sessão cinco e última ***“Visão de mundo, educação e sociedade”*** reúne oito capítulos numa diversidade de temas que se inter-relacionam com a temática central e apresentam reflexões relevantes para a discussão entre educação e sociedade. O leitor é convidado no capítulo 11 a refletir sobre *da secularização ao pluralismo: uma mudança nas categorias de análise do fenômeno religioso em Peter Berger*. O autor busca instigar a necessidade de compreender novas demandas da sociedade para uma leitura de mundo mais pluralista e condizente com a época em que viemos. No capítulo 12 os autores apresentam um olhar sobre a *gênesis da educação em Genebra e a contribuição de João Calvino à educação* por meio da fundação de escolas. Os autores buscam descrever como se deu o processo de criação das primeiras escolas fundadas na Suíça e buscam articular as motivações com aspectos da educação na atualidade. O capítulo 13 apresenta uma *releitura de Edgard Morin em tempos de pandemia* e as autoras discutem a relação entre educação e saberes, a partir do pensamento complexo e de uma educação para saber enfrentar as incertezas e compreender o mundo cada vez mais global.

No capítulo 14 os autores abordam a importância da *leitura participativa e como os livros interativos podem ajudar estudantes no gosto pela leitura*. Apresentam o potencial do uso de livro-jogo que oferecem um ambiente lúdico,

enredo imersivo e promovem engajamento oferecendo diferentes tipos de leituras interativas. Lançam um olhar sobre a potência deste recurso desde o ensino fundamental ao ensino superior. No capítulo 15 a temática sobre *educação e comunicação pós-pandemia* é abordada a partir de um recorte sobre a importância da comunicação organizacional brasileira, os desafios impostos pela pandemia neste campo e as novas possibilidades de atuação numa perspectiva da comunicação como um campo educativo. A pesquisa apresenta dados preliminares, mas que já apontam reflexões significativas para o avanço nas possibilidades de renovação de práticas gestoras mais sociais e humanizadoras. No capítulo 16 as autoras apresentam uma *reflexão crítica a partir de Adorno sobre a atualidade da profissão docente*. A discussão busca analisar de forma crítica aspectos como discriminação do magistério, preconceitos e visões distorcidas da profissão docente e o contexto da pandemia buscando refletir sobre o papel do docente na sociedade.

O capítulo 17 apresenta um *relato de experiência sobre a utilização de jogos didáticos para auxiliar em atividades de estágios supervisionados*. A autora apresenta, em detalhes, como o uso de jogos didáticos contribui para os processos de aprendizagem, a partir de uma experiência de uma licencianda do Curso de Ciências Biológicas em uma instituição pública de ensino superior no estado da Bahia. O capítulo 18 apresenta uma *experiência de idosas universitárias e os desafios e possibilidades para permanecerem no ensino superior*. Os autores apresentam recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou as relações dos estudantes idosos com as instituições, seus desafios e possibilidades e apontam demandas de mudanças institucionais para a oferta de condições mais condizentes com a realidade discente deste estudo.

Esta coletânea apresenta uma riqueza de experiências, abordagens e reflexões que são emergentes para o avanço da educação e para a construção de novos paradigmas educacionais e incorporação de cultura digital nas práticas educacionais, bem como sua relação com o currículo e metodologias mais condizentes com as necessidades da atualidade.

Este é o primeiro livro de uma coleção que pretende ser publicada anualmente, em consonância com cada nova edição do Seminário Internacional do GEICS. Tem-se como objetivo construir uma rede de colaboração entre pesquisadores, docentes e discentes para compartilhar suas experiências e pesquisas acadêmicas, científicas e práticas cotidianas.

Desejamos que essa leitura possa promover novos momentos de reflexão e partilha e de aproximação entre a Universidade e a Escola, professores, pesquisadores e estudantes para construir de forma efetiva e colaborativa espaços formativos que contribuam para o desenvolvimento da educação e da sociedade.





# ABERTURA

## Quais arquivos compartilharemos com o futuro? – currículo e formação de professores em uma cultura digital<sup>1</sup>

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

*A democratização efetiva se mede sempre por este critério essencial: a participação e o acesso ao arquivo, à sua constituição e à sua interpretação (DERRIDA, 2001, p. 16)*

*Nós aceitaremos as más lembranças de volta também, mesmo que elas nos façam chorar ou tremer de raiva. Afinal, elas não são a vida que compartilhamos? (ISHIGURO, 2015, p. 196)*

Bom dia! Gostaria de, neste momento, agradecer ao convite da Universidade Mackenzie para ocupar a mesa de abertura deste seminário, junto a colegas portugueses que muito respeito e admiro. Manifesto meu agradecimento especial a professora Marili Vieira pelo generoso convite e pelo acolhimento de meus estudos nesta prestigiada universidade. A temática geral do evento coloca-nos diante da tarefa de repensar os desafios da educação no contexto pós-pandemia, dimensionando seus efeitos no currículo e na cultura digital. Trata-se de uma temática audaciosa a qual, com muito gosto, assumi como desafio problematizá-la para este momento.

---

<sup>1</sup> Texto da palestra para a mesa de abertura do II Seminário Internacional GEICS - Desafios da educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital, promovido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no dia 31 de outubro de 2020.

Importante salientar que vou examinar esta problemática proposta desde o campo acadêmico em que tenho inscrito minhas investigações nos últimos anos: o campo dos Estudos Curriculares. Em razão desta tradição investigativa, interessa-me pensar sobre os conhecimentos e as experiências a serem selecionadas para a formação dos adolescentes e jovens para o século XXI. Disso deriva-se a pergunta que escolhi para orientar minha intervenção nessa mesa: **Quais arquivos compartilharemos com o futuro?** Para tanto, buscarei compreender as articulações entre currículo e educação digital no contexto brasileiro contemporâneo, tomando a noção de arquivo como metáfora estruturante desta abordagem. Reconhecendo que o século XXI, em suas décadas iniciais, trouxe um conjunto de novas demandas que interpelam as funções sociais e as atividades atinentes a esta instituição, interessa-me colocar sob interrogação o potencial formativo da escola.

Mais que isso, nos três momentos estruturantes desta contribuição, buscarei defender a perspectiva de que precisamos restabelecer o debate democrático acerca do futuro e, em termos curriculares, avançar na direção de uma reflexão mais consistente sobre os conhecimentos que queremos compartilhar nesta sociedade em transformação permanente. Junto a Derrida, que nos serviu de epígrafe para este texto, intencionamos justapor as questões da *democratização efetiva com a participação e o acesso de todos ao arquivo*. Finalizo esta contribuição valendo-me de uma provocação literária, derivada dos escritos de Kazuo Ishiguro.

### **Interrogações à escola no século XXI: breve contextualização**

Nesta primeira seção vou realizar algumas interrogações à escola neste início de século XXI produzindo um exercício inicial de contextualização – tomando como fio condutor algumas leituras sociais com bastante circulação em nosso país. Ao percorrermos os recentes diagnósticos desenvolvidos neste início de século XXI, revela-se como um consenso que estamos em um mundo permeado por informações relevantes, advindas de diferentes campos e saberes coletivos. Junto a Yuval Harari, em sua recente obra “21 lições para o século 21”, acreditamos que seja necessário criar uma outra narrativa, atualizada para este novo tempo, especialmente vinculada às “grandes revoluções de nossa era e a vida interior dos indivíduos”<sup>2</sup>. Em outras palavras, estamos diante de inúmeros desafios políticos e tecnológicos que ocasionam a emergência de novas subjetividades.

Questões ligadas ao terrorismo, aos modos de vida democráticos ou mesmo à crise ambiental interpelam as nossas subjetividades neste início de século XXI. Associa-se a estas questões as crises com as narrativas predominantes

---

<sup>2</sup> HARARI, Yuval. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 13.

na Modernidade, especialmente a partir da crise econômica de 2008 e certa “desilusão em torno da narrativa liberal”<sup>3</sup>. Parece que nos deparamos com uma “sensação de desorientação e catástrofe iminente [que] é exacerbada pelo ritmo acelerado da disrupção tecnológica”<sup>4</sup>. Tecnologias da informação, biotecnologias e inteligência artificial, a sua maneira, ao mesmo tempo em que reestruturaram nossos arranjos econômicos e societários também serão capazes de arquitetar a vida humana. Mais uma vez recorrendo a Harari, em tais condições, poderíamos inferir que existe um risco de que “a pessoa comum [sinta-se] cada vez mais irrelevante”<sup>5</sup>. Parece-me que as narrativas sobre o futuro foram inviabilizadas. Ou ainda: as narrativas sobre o futuro foram interdidas.

A despeito da atualidade do pensamento de Harari<sup>6</sup>, importante destacar que nas últimas décadas outros sociólogos e historiadores nos proporcionaram ferramentas intelectuais para interpretar a emergência da cultura digital, coadunadas aos desafios atinentes à formação humana. No Brasil, por exemplo, adquiriram ampla circulação os escritos de Manuel Castells<sup>7</sup> e Jesús Martín-Barbero<sup>8</sup>. Por tradições diferenciadas, estes pensadores produziram leituras sobre as mudanças sociais derivadas do advento da nomeada “sociedade do conhecimento”, na qual a internet configurava-se como um instrumento privilegiado. Em perspectiva epistemológica mais ampliada, especialmente em estudos oriundos do campo da comunicação, constatamos a mobilização de alternativas conceituais bastante pertinentes para esta interface entre comunicação e sociedade. Di Felice<sup>9</sup> defendendo uma perspectiva reticular como ruptura epistêmica ou Santaella e Cardoso<sup>10</sup> com a noção de mediação técnica são exemplares significativos de diagnóstico deste cenário.

Dirigindo o escopo deste argumento para nosso tema central, importante salientar que o advento recente da pandemia causada pelo coronavírus, em sua complexidade e dramaticidade, tem servido para nos lembrar que a comunidade humana é frágil e, ao mesmo tempo, nosso distanciamento obrigatório – tal como explica Judith Butler<sup>11</sup> – “coincide com um novo reconhecimento de nossa

---

<sup>3</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 28.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

<sup>8</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. Transformaciones del saber en la sociedad ‘del conocimiento’ y ‘del mercado’. Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo, n. 7, p. 7-13, 2001.

<sup>9</sup> DI FELICE, Massimo. Redes digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. Revista USP, n. 92, p. 9-19, 2012.

<sup>10</sup> SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. Matrizes, v. 9, n. 1, p. 167-185, 2015.

<sup>11</sup> BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. In: AGAMBEN, Giorgio et al. Sopa de Wuhan. Madrid: Editorial ASPO, 2020, p. 59.

interdependência global durante o novo tempo e o espaço que impõe a pandemia”. De forma complementar, o filósofo Byung-Chul Han<sup>12</sup> diagnostica que a pandemia pode contribuir para aumentar as formas de vigilância digital, dirigindo nosso futuro para um contexto que incapacita nossas formas de resistência. Como podemos perceber os contextos pandêmico e pós-pandêmico têm sido interpretados de várias maneiras e, no que tange ao futuro, deparamo-nos com hipóteses heterogêneas e, muitas vezes, controversas. Para fins de problematização, poderíamos compartilhar algumas interrogações: Como temos lido a construção de perspectivas de futuro em nossas instituições de ensino? Que saberes e experiências deveriam ser priorizados neste tempo? Que sentidos de escola e de formação humana emergirão no contexto pós-pandêmico? Em termos educacionais, como destacarei a partir deste momento, outras possibilidades poderiam ser destacadas para a composição de diagnósticos mais aproximados ao universo do currículo escolar.

### **Sobre a noção de arquivo: uma metáfora para pensar o currículo**

Antes de avançarmos nesta problematização, precisamos estabelecer alguns comentários sobre a noção de arquivo que anunciamos desde a introdução deste estudo, dimensionando-a como uma metáfora para pensar o currículo. Explica-nos Wolfgang Ernst<sup>13</sup>, que o arquivo se converteu em uma metáfora universal, capaz de explicitar as variadas formas de armazenamento e de memória individual e coletiva. Em um primeiro momento, a noção de arquivo adquiria uma concepção administrativa de memorização, exercida por um responsável pelo zelo e pelo acesso a informações importantes. O arquivista – em sua ação conservadora – resguardava a autoridade de classificação, ordenamento e do próprio armazenamento das informações<sup>14</sup>.

A partir de uma arqueologia da mídia, Ernst ajuda-nos a pensar que o arquivo se convertia em “uma agência de armazenamento em uma arquitetura espacial”<sup>15</sup>. Ou seja, o arquivo ocupava espaços, prateleiras, salas, registros variados e um território da vida coletiva. Entretanto, explica-nos o pesquisador alemão, o arquivo nunca teve uma função narrativa, o que nos leva a pensar que a memória social nem sempre estava justaposta às práticas de armazenamento correspondentes ao arquivo. O final do século XX ofereceu-nos uma mudança na

---

<sup>12</sup> HAN, Byung-Chul. La emergencia viral y el mundo de mañana. In: AGAMBEN, Giorgio et all. Sopa de Wuhan. Madrid: Editorial ASPO, 2020, p. 97-111.

<sup>13</sup> ERNST, Wolfgang. El archivo como metáfora: del espacio del archivo al tempo de archivo. NIMIO, v. 5, 2018, p. 1-11.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 4.

interpretação do arquivo enquanto metáfora organizadora de nossos registros: “dos arquivos baseados no espaço a arquivos baseados no tempo”<sup>16</sup>.

Desde a Antiguidade, o arquivo atrelava a nossa memória a um espaço específico. O advento dos meios eletrônicos apresentou-nos a arquivos que foram se sofisticando até chegarmos aos modelos de armazenamento em rede. Simplificando essa metáfora, poderíamos elencar duas afirmativas gerais: a) a Internet apresentou uma nova cultura da memória; b) nossa relação humana com o arquivo não é mais de posse, mas de acesso<sup>17</sup>. A transformação digital de nosso acervo de arquivos tornou-se incontornável e, com maior ou menor intensidade, “as bases de dados em rede marcam o começo de uma relação com o conhecimento que dissolve a hierarquia associada ao arquivo clássico”<sup>18</sup>.

Outra leitura relevante sobre a noção de arquivo encontramos em Derrida, em sua obra *“Mal de arquivo”* (2001). Neste livro o filósofo procurou colocar sob suspeita a referida noção, por meio de uma abordagem próxima à história e à psicanálise. A partir da possibilidade metodológica da desconstrução, Derrida coloca sob exame “a autoridade sobre a instituição do arquivo”<sup>19</sup>, ora distinguindo-a da experiência da memória, ora indagando sobre o lugar de autoridade que marca historicamente a sua condição. De acordo com Joel Birman<sup>20</sup>, a problemática do arquivo pode ser lida desde o prisma da crítica à tradição. Em suas palavras, “não é uma questão qualquer e por assim dizer acidental, mas a questão fundamental que perpassa aquelas diferentes problemáticas, na medida em que a tradição se constitui sobre e com o arquivo, pelos arquivamentos promovidos pelo poder e pelo arconte”<sup>21</sup>.

A figura do arconte, aliás, é retomada inúmeras vezes na mencionada obra de Derrida. Os arcontes ocupavam o lugar de guardiões das leis e dos documentos importantes, despontando como figuras emblemáticas na constituição histórica dos arquivos. Sob a guarda dos arcontes, os arquivos eram “domiciliados”<sup>22</sup> e assumiam uma topologia privilegiada sob os domínios de uma espécie de poder arcôntico. Mais que isso, sob o arquivo reuniam-se, classificavam-se e ordenavam-se documentos em uma certa temporalidade. Mais uma vez recorrendo a Birman<sup>23</sup>, poderíamos inferir que Derrida, ao questionar o arquivo, coloca sob tensão “o próprio estatuto geral do conceito”<sup>24</sup>.

---

<sup>16</sup> Ibidem p. 6.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 8.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>20</sup> BIRMAN, Joel. Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. *Natureza humana*, v. 10, n. 1, p. 105-128, 2008.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 108.

<sup>22</sup> DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 13.

<sup>23</sup> BIRMAN, 2008.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 112.

Ao interrogar pelo arquivo (e suas possibilidades de democratização) distancio-me de uma postura arcôntica ou da defesa radical de uma definição daquilo que conta como conhecimento na escola. Tenho defendido que o campo progressista da educação, especialmente no campo dos Estudos Curriculares, precisa atualizar a sua linguagem e seus modos de imaginação política neste tempo. As questões atreladas à educação digital ainda precisam ser inscritas no debate sobre os currículos escolares e a formação de professores no Brasil; entretanto, já nos parece possível mapear algumas de suas potencialidades. À medida em que avançam novos modelos de governança digital (ou algorítmica), bem como a autoridade das informações é derivada de sua popularidade, precisamos avançar na composição de programas curriculares que produzam novos direcionamentos em relação a estes cenários. Para uma era digital, típica destas primeiras décadas do século XXI, coloca-se em nosso horizonte o desenvolvimento de outras habilidades, atitudes e conhecimentos capazes de examinar crítica e criativamente o nosso tempo, por meio de epistemologias mais plurais, compreensivas e reticulares. Mais que isso: a complexidade, à ubiquidade e multidimensionalidade dos arquivos tornam-se caracterizações importantes para pensar os conhecimentos e as experiências privilegiados na escola brasileira. Ampliarei algumas destas questões na terceira e última seção, em que já me dirijo para a finalização desta exposição.

### **Escola e currículo no contexto da cultura digital**

Após termos costurado uma articulação entre diferentes perspectivas sociais contemporâneas, bem como avançado na compreensão na noção de arquivo enquanto metáfora estruturante deste estudo, neste terceiro momento busco estreitar laços com as questões curriculares. De modo a iniciar esta reflexão, vale destacar que a literatura curricular brasileira e latino-americana tem sido permeável aos debates propostos em torno das tecnologias digitais. A consolidação dos estudos acadêmicos acerca dos conhecimentos e experiências a serem ensinados na escola conduziu a alguns analistas a atribuírem um caráter conservador ao currículo o que, sem dúvida, trata-se de uma crítica a ser relativizada, por pelo menos dois motivos. O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento de que o conhecimento escolar pode ser situado em um campo de controvérsias, marcado por escolhas variadas e polêmicas de inúmeras ordens. Aquilo que conta como conhecimento na escola será sempre derivado de uma ordem contingencial e provisória, redefinida nos contextos em que as escolas

estão situadas<sup>25</sup>. O segundo aspecto remete-se à distinção operatória entre currículo e pedagogia, exposta por Michael Young<sup>26</sup>, ou a reconstrução da legitimidade cultural do currículo na cultura digital, realizada por Dusset<sup>27</sup>.

Em termos de diagnóstico, a transição de uma escola baseada em um “modelo analógico” para outro baseado nas conexões de uma rede é desenvolvida por inúmeros pesquisadores. Sibilia<sup>28</sup>, em perspectiva crítica, sinaliza que a escola constituída na Modernidade poderia ser explicada pela noção de confinamento em que “o trancafiamento num espaço e num tempo minuciosamente pautados e regulamentados”<sup>29</sup> caracterizava a dinâmica dessa instituição. O modelo do confinamento, ao final do século XX, teria sido substituído pela dispersão de uma rede eletrônica aberta e sem fios. Novas subjetividades, novas pedagogias ou mesmo novos arranjos curriculares são requeridos em um contexto em que as tecnologias ultrapassam as paredes que nos confinavam na escola erigida na Modernidade. A questão que a autora nos provoca a pensar poderia ser sintetizada da seguinte forma: “Até que ponto a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de concentrar de novo a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem?”<sup>30</sup>.

Poderíamos refletir se o declínio do modelo de escola baseado no confinamento<sup>31</sup> teria ocasionado uma crise da autoridade cultural atribuída ao currículo<sup>32</sup>. Para avançar nesta problematização, vou recorrer a uma exemplificação derivada de minha investigação atual sobre os processos de estetização pedagógica. Nesta pesquisa coloquei-me diante de uma problemática bastante instigante no que se refere às práticas curriculares de cursos de formação de professores no contexto brasileiro<sup>33</sup>: estaria em curso uma reconfiguração dos cursos de licenciatura. Não tenho dúvidas de que outros pesquisadores já arriscaram hipóteses em torno dessa questão; entretanto, resolvi levar adiante algumas inquietações também percebidas por outros colegas: a formação de professores

---

<sup>25</sup> MOREIRA, Antonio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

<sup>26</sup> YOUNG, Michel F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

<sup>27</sup> DUSSEL, Inés. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? – debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 24, p. 1-22, 2014.

<sup>28</sup> SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2012.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> DUSSEL, 2014.

<sup>33</sup> SILVA, Roberto Rafael Dias da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-17, 2020a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343139169\\_saberes\\_curriculares\\_e\\_praticas\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_o\\_ensino\\_medio\\_problematizacoes\\_contemporaneas](https://www.researchgate.net/publication/343139169_saberes_curriculares_e_praticas_de_formacao_de_professores_para_o_ensino_medio_problematizacoes_contemporaneas)

está demasiadamente centrada na prática? A interrogação – de caráter exploratório – tem me auxiliado a redirecionar algumas de minhas atuais inquietações de pesquisa.

Não resta dúvidas de que reconheço a necessidade histórica de aproximar os cursos de formação de professores das demandas advindas da escola, privilegiando novas articulações entre universidade, instituições e comunidades escolares. Ao mesmo tempo, acredito no potencial formativo que a inserção das tecnologias digitais proporciona para os referidos cursos, assim como vislumbro potencial de inovação educativa e governança democrática em programas com esta finalidade<sup>34</sup>. Coloco sob debate os seus excessos, isto é, os riscos dos cursos de formação de professores se converterem em mero entretenimento ou, como tenho dito a meus colegas brasileiros, precisamos nos distanciar nas pedagogias “tik tok” – isto é, em nome da inovação educativa produzir um “entretenimento generalizado”<sup>35 36</sup>.

Ao longo das últimas décadas, no Brasil, assistimos à emergência de uma nova gramática formativa nos cursos e programas destinados às licenciaturas. Aqueles com foco no Ensino Médio, incluindo os referidos cursos de licenciatura, eram muito “bacharelescos” e predominavam os estudos de natureza teórica: seja das disciplinas específicas, seja das disciplinas pedagógicas. A constatação deste problema ocorreu no final do século XX e, em nome de uma indispensável “epistemologia da prática”<sup>37</sup>, as universidades reconheceram que seria importante um alargamento da dimensão prática em seus currículos, permitindo com que os estudantes se vinculassem às expectativas formativas da escola e seus atores (professores e estudantes). Sob tal intencionalidade, programas de grande envergadura e potencialidade política foram promovidos pelos estados e municípios, induzidos pela exitosa experiência brasileira vinculada ao PIBID. Todavia, o deslocamento na direção das práticas pode estar conduzindo a um progressivo empobrecimento do repertório formativo. Com esse diagnóstico, quero alertar para as possibilidades de qualificar nossas propostas pedagógicas com foco nas articulações entre currículo e cultura digital, evitando reducionismos e simplificações como expressas na investigação citada.

Com as experiências formativas vivenciadas neste período de pandemia, as escolas e as universidades migraram para modelos de educação remota que,

---

<sup>34</sup> SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular. Cadernos IHU Ideias, v. 18, p. 1-36, 2020b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344210399\\_Educacao\\_tecnologias\\_40\\_e\\_a\\_estetizacao\\_ilimitada\\_da\\_vida\\_pistas\\_para\\_uma\\_critica\\_curricular](https://www.researchgate.net/publication/344210399_Educacao_tecnologias_40_e_a_estetizacao_ilimitada_da_vida_pistas_para_uma_critica_curricular)

<sup>35</sup> HAN, Byung-Chul. Bom entretenimento: uma desconstrução da história da paixão ocidental. Petrópolis: Vozes, 2019.

<sup>36</sup> De acordo com Han (2019), hodiernamente, o entretenimento converteu-se em uma nova fórmula para ser e estar no mundo, deixando de ser ‘episódico’ para se tornar ‘crônico’. Isto é, “ele parece não mais dizer respeito apenas ao tempo livre, mas também ao próprio tempo” (2019, p. 202).

<sup>37</sup> CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.



apesar de suas novas desigualdades engendradas, impulsionaram os sistemas de ensino na busca por alternativas curriculares, outros arranjos formativos ou mesmo novos regimes de presencialidade para a escolarização. Enquanto pesquisador do campo dos Estudos Curriculares, atribuo centralidade para os conhecimentos e as experiências formativas que serão demandadas pela escola do século XXI e que, direta ou indiretamente, delinearão os percursos e os perfis formativos para o contexto pós-pandêmico. Em razão disso, retomo a pergunta com a qual abri esta minha apresentação: quais arquivos compartilharemos com o futuro?

Defendo que, em termos curriculares, precisamos centrar nossa agenda educacional em três dimensões no contexto pós-pandêmico:

#### **a) Alargar o horizonte epistemológico da noção de inovação educativa**

Tenho argumentado que para o contexto pós-pandêmico precisamos nos distanciar de duas disposições formativas cada vez mais comuns nos discursos pedagógicos contemporâneos, quais sejam: a melancolia pedagógica e a compulsão modernizadora<sup>38</sup>. Posicionamentos que desejam o retorno da escola moderna em suas clássicas condições formativas ou que, por outro lado, delegam à escola a tarefa de produzir permanentes inovações precisam ser tratados com cautela, uma vez que não favorecem uma reflexão consistente sobre a escolarização pública de nosso tempo. Entre estas disposições, temos um grande espaço para a criação de um conjunto diferenciado de proposições curriculares.

#### **b) Enfrentar o empobrecimento curricular derivado da ubiquidade do entretenimento**

Outro aspecto que merece nossa atenção diz respeito a necessária reinvenção da escola como um espaço em que se aprende a pensar. Terigi<sup>39</sup> provoca-nos a considerar que precisamos evitar a atomização curricular reduzindo o trabalho pedagógico ao mero encadeamento de atividades, o que pode dificultar a contextualização e a construção de sentido em relação aos conhecimentos e as experiências escolares. Pérez-Gomez<sup>40</sup>, por sua vez, instiga-nos a considerar sobre o aprender a pensar para poder escolher. Em sua perspectiva, “necessita-se de um currículo e de uma pedagogia que ajudem a cada indivíduo a construir-se de

---

<sup>38</sup> SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-12, 2020c. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342701767\\_Entre\\_a\\_compulsao\\_modernizadora\\_ea\\_melancolia\\_pedagogica\\_a\\_escolarizacao\\_juvenil\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/342701767_Entre_a_compulsao_modernizadora_ea_melancolia_pedagogica_a_escolarizacao_juvenil_em_tempos_de_pandemia_no_Brasil)

<sup>39</sup> TERIGI, Flavia. Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Dario (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, p. 243-250.

<sup>40</sup> PÉREZ-GOMÉZ, Ángel. Aprender a pensar para poder elegir: la urgencia de una nueva pedagogía. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017, p. 67-75.

maneira singular e criativa”<sup>41</sup>. Isso poderia implicar, em termos curriculares, em diminuir a extensão e ampliar a profundidade dos conhecimentos estudados.

### **c) Fortalecer a horizontalidade dos processos de tomada de decisão que as novas redes democráticas (e digitais) nos oferecem**

Dentre os arquivos que precisamos compartilhar com a escola do século XXI poderíamos destacar a garantia de práticas curriculares que valorizem a participação, o engajamento ou o protagonismo dos estudantes. A aposta em modelos mais horizontais e democráticos – capazes de valorizar diferentes conjuntos de saberes – ainda precisa orientar o trabalho escolar. Dussel<sup>42</sup> faz uma ressalva pertinente que “há que se pensar na cultura comum em diálogo com as condições tecnológicas e midiáticas em que vivemos”<sup>43</sup>. A aposta em diferenciação das aprendizagens por meio de tecnologias digitais não implica em abandonar o ensino como categoria incontornável. Collet<sup>44</sup>, em texto recentemente publicado, provoca-nos a manter como meta dos regimes de governança escolar a organização horizontal e a gestão compartilhada para a escola de nosso futuro comum.

### **Para concluir**

Para concluir vou fazer uso de uma possibilidade literária para pensar sobre os desafios da educação pós-pandêmica por meio da interrogação que orientou este estudo: Quais arquivos compartilharemos com o futuro? Kazuo Ishiguro é daqueles escritores que nos envolvem, nos encantam e permitem com que possamos ultrapassar os limites de sua narrativa de modos variados. Em seu livro “O gigante enterrado”, publicado no Brasil pela Companhia das Letras, deparamo-nos com uma literatura de fantasia recheada de mistérios, desafios, mitologias e uma trama envolvente, contextualizada nas lendárias guerras entre bretões e saxões. Conta a história de um casal de idosos – Axl e Beatrice – que resolve abandonar a sua aldeia e iniciar uma jornada em busca de seu filho. A narrativa que vai se complexificando à medida em que Ishiguro – com muita imaginação e uma riqueza de detalhes – vai nos explicitando como as pessoas estão vivendo em um mundo sem memórias, em que sabem que determinados acontecimentos ocorreram e não alcançam a sua efetiva lembrança.

A aventura de Axl e Beatrice – em uma longa caminhada em que personagens cada vez mais interessantes vão aparecendo e enriquecendo a trama – é

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>42</sup> DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Dario (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, p. 337-348.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 346.

<sup>44</sup> COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Orgs.). *La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, 2020.

marcada por pequenas lembranças e grandes dúvidas, por confissões de amor e crises de fidelidade. Os lapsos coletivos de memória se devem a uma névoa que atinge a região. A névoa decorre do hálito de uma dragoa – Querig – que avança por todos os cantos levando suas ondas de esquecimento. Aqui eu encerro minha narrativa do livro – evitando um detalhamento excessivo e estimulando a leitura da obra – e ingresso naquele que se torna o principal dilema político do livro. A névoa do esquecimento impede as lembranças dos afetos do passado e, ao mesmo tempo, bloqueia momentaneamente as guerras e as vinganças entre povos inimigos. Os melhores diálogos do livro, construídos brilhantemente na sensível narrativa de Ishiguro, levam-nos a um grande dilema: matar ou não Querig. Traduzindo essa questão para os interesses de meu texto: como lidaremos com o passado na construção de uma educação pós-pandêmica?

Por estes caminhos heterogêneos, procurei lançar possibilidades para pensar uma questão central para a construção de outra educação. Escapando das atitudes típicas do pensamento educacional brasileiro na atualidade – melancolia pedagógica e compulsão modernizadora –, é momento de mobilizarmos esforços na construção de uma nova agenda<sup>45</sup>. O modo como lidaremos com o passado precisa ser colocado sob debate em uma sociedade que parece habitar um presente permanente. Quando o futuro parece estar interdito, precisamos reinventar nossas narrativas sobre a formação humana no século XXI. Para finalizar, vale a pena retomar o romance de Ishiguro. Interrogada pelo padre Jonus sobre como reagiriam com a volta das memórias, Beatrice oferece-nos uma resposta para nos acompanhar a novas reflexões: “Nós aceitaremos as más lembranças de volta também, mesmo que elas nos façam chorar ou tremer de raiva. Afinal, elas não são a vida que compartilhamos?”.

## REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. **Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud**. *Natureza humana*, v. 10, n. 1, p. 105-128, 2008.

BUTLER, Judith. **El capitalismo tiene sus límites**. In: AGAMBEN, Giorgio et all. *Sopa de Wuhan*. Madrid: Editorial ASPO, 2020, p. 59-65.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COLLET, Jordi. **Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común**. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Orgs.). **La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual**. Madrid: Morata, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

---

<sup>45</sup> SILVA, 2020c

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DI FELICE, Massimo. **Redes digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social**. Revista USP, n. 92, p. 9-19, 2012.

DUSSEL, Inés. **¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? – debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 24, p. 1-22, 2014.

DUSSEL, Inés. **La clase en pantuflas**. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patrícia; PULFER, Dario (Comp.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, p. 337-348.

ERNST, Wolfgang. **El archivo como metáfora: del espacio del archivo al tempo de archivo**. NIMIO, v. 5, 2018, p. 1-11.

HAN, Byung-Chul. **La emergencia viral y el mundo de mañana**. In: AGAMBEN, Giorgio et al. Sopa de Wuhan. Madrid: Editorial ASPO, 2020, p. 97-111.

HAN, Byung-Chul. **Bom entretenimento: uma desconstrução da história da paixão ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARARI, Yuval. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ISHIGURO, Kazuo. **O gigante enterrado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Transformaciones del saber en la sociedad ‘del conocimiento’ y ‘del mercado’**. Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo, n. 7, p. 7-13, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

PÉREZ-GOMÉZ, Ángel. **Aprender a pensar para poder elegir: la urgencia de una nueva pedagogía**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Los contenidos: una reflexión necesaria. Madrid: Morata, 2017, p. 67-75.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. **O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour**. Matrizes, v. 9, n. 1, p. 167-185, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas**. Educação e Pes-

quisa, v. 46, p. 1-17, 2020a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343139169\\_Saberes\\_curriculares\\_e\\_praticas\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_o\\_ensino\\_medio\\_problematizacoes\\_contemporaneas](https://www.researchgate.net/publication/343139169_Saberes_curriculares_e_praticas_de_formacao_de_professores_para_o_ensino_medio_problematizacoes_contemporaneas)

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular**. Cadernos IHU Ideias, v. 18, p. 1-36, 2020b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344210399\\_Educacao\\_tecnologias\\_40\\_e\\_a\\_estetizacao\\_ilimitada\\_da\\_vida\\_pistas\\_para\\_uma\\_critica\\_curricular](https://www.researchgate.net/publication/344210399_Educacao_tecnologias_40_e_a_estetizacao_ilimitada_da_vida_pistas_para_uma_critica_curricular)

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil**. Práxis Educativa, v. 15, p. 1-12, 2020c. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342701767\\_Entre\\_a\\_compulsao\\_modernizadora\\_e\\_a\\_melancolia\\_pedagogica\\_a\\_escolarizacao\\_juvenil\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/342701767_Entre_a_compulsao_modernizadora_e_a_melancolia_pedagogica_a_escolarizacao_juvenil_em_tempos_de_pandemia_no_Brasil)

TERIGI, Flavia. **Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido**. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patrícia; PULFER, Dario (Comp.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, p. 243-250.

YOUNG, Michel F. D. **Conhecimento e currículo: do socio construtivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.



**ESCOLA E CURRÍCULO:  
DOCÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE**





# 1. APLICAÇÃO DE DESIGN SPRINT EM PROJETOS EDUCACIONAIS VOLTADOS PARA MELHORIA DO CURRÍCULO DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

BEATRIS CARDOSO GROPPA

## 1.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O dinamismo do mercado de trabalho é um dos traços mais marcantes do século XXI, cada vez mais há necessidade do desenvolvimento de novas estratégias competitivas para uma empresa manter-se atrativa. Nesse cenário, caracterizadas como *learning organizations* (organizações de aprendizagem), uma organização de aprendizagem gera conhecimento e busca inovações eficientes para auxiliar na resolução de seus problemas e o funcionário passa a ser tido como principal ativo e não como apenas mão-de-obra. O Recrutamento e Seleção (R&S) desse tipo de organização busca colaboradores aderentes a uma cultura colaborativa e inovadora<sup>1</sup>.

O R&S foram constituídos como técnica apenas no século XX, mas ocorrem desde sempre e se intensificaram no século XVIII com a Revolução Industrial, que trouxe um crescimento acelerado para as empresas. Até os dias de hoje, encontrar o perfil profissional mais ligado com as necessidades de uma vaga é uma tarefa difícil para área de Recursos Humanos<sup>2</sup>.

Buscando maiores informações sobre o tema sobre o perfil que as empresas esperam do engenheiro de produção, Santos<sup>3</sup> foi consultado. Segundo ele,

---

<sup>1</sup> CARVALHO, I. M. V. Recrutamento e Seleção por Competências. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2015. p. 2-48.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> SANTOS, P. F. O desempenho profissional do engenheiro de produção: um estudo de caso sobre as competências e habilidades na visão das empresas. Santa Barbara D'Oeste, 2015. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/14052015\\_132717\\_patriciafernandossantos\\_ok.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/14052015_132717_patriciafernandossantos_ok.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

para o engenheiro de produção não bastava apenas habilidades técnicas, também eram necessárias características empreendedoras, criativas e conhecimento tecnológico.

Uma barreira é encontrada ao alinhar as habilidades esperadas do engenheiro de produção e a maneira como os cursos de Engenharia de Produção (EP) são estruturados, com foco nas áreas técnica e tecnológica<sup>4</sup>. O modelo educacional predominante desde o século XX é o cartesiano, no qual os alunos abordam e absorvem conteúdos de maneira informativa e mecânica, sem focar na utilização da reprodução do conhecimento para resolução de problemas<sup>5</sup>.

Para estar mais aderente ao que se espera do engenheiro de produção, nos quesitos de inovação e empreendedorismo, seria necessário que os estudantes também tivessem contato com uma metodologia construtiva, colocando-os como agentes dinâmicos e autônomos. Essa abordagem seria centralizada nos alunos por meio de projetos e problemas reais. Assim, os estudantes passariam a ter um perfil de protagonismo na redefinição de problemas<sup>6</sup>.

As metodologias ágeis são um possível caminho para estruturar um projeto educacional focado em trabalhar características inovadoras. As metodologias ágeis em geral defendem o planejamento adaptativo, times auto-organizados e multidisciplinares, melhoria contínua e o desenvolvimento evolucionário<sup>7</sup>. Esse estudo em questão focará na aplicação de uma metodologia ágil para o projeto educacional do engenheiro de produção, o DS.

Knapp, Zerastsky e Kowitz<sup>8</sup> caracterizam o DS como uma metodologia participativa para resolução de problemas. O DS busca uma maneira ágil de materializar um produto, processo e/ou serviço em um curto espaço de tempo. É um processo baseado na resolução de problemas por meio do compartilhamento de ideias e prototipagem.

As práticas adotadas no desenvolvimento do trabalho são baseadas no *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK®) 6ª edição, que contém um apêndice e informações sobre métodos ágeis para cada uma das áreas de conhecimento. O PMBOK® 6ª edição também contempla práticas para a gestão do conhecimento, que é o foco do projeto educacional. Para o PMBOK® 6ª edição, o intuito da gestão do conhecimento é transformar o conhecimento tácito, saber informal, em conhecimento explícito, sistematicamente estruturada, o que resulta em diferencial competitivo.

---

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Rio Grande do Sul: Pense, 2017. p. 2-250.

<sup>6</sup> MORETTO, V. P. Construtivismo: A Produção do Conhecimento em Aula. São Paulo: Lamparina, 2011. p. 2-34.

<sup>7</sup> MASSARI, V. L. Gerenciamento Ágil de Projetos. São Paulo: Brasport, 2018. p. 2-58.

<sup>8</sup> KNAPP, J.; ZERASTSKY, J.; KOWITZ, B.; Sprint. o Método Usado no Google para Testar e Aplicar Novas Ideias em Apenas Cinco Dias. São Paulo: Intrínseca, 2017. p. 2-32.

## 1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção servirá como referencial teórico para a pesquisa. Abordará os tópicos da teoria de projetos e projetos educacionais, metodologias ágeis, teoria do DS, histórico da EP, as competências e habilidades dos estudantes de EP, o mercado de trabalho para o engenheiro de produção, o método tradicional de ensino de EP e o método *learning by doing* de ensino.

## 1.3 PROJETOS EDUCACIONAIS

O *Project Management Institute* (PMI) define projeto como um grupo de atividades temporárias e únicas que têm como objetivo a elaboração de um produto ou serviço. O gerenciamento de projetos é definido como uma atividade que garante o desenvolvimento de um projeto de maneira efetiva e eficaz por meio de técnicas, habilidades e conhecimentos específicos de um gestor<sup>9</sup>.

Segundo Marta Camargo<sup>10</sup>, basicamente seis fatores determinam a demanda inicial de um desenvolvimento de projeto, são eles:

- Melhoria em produto/serviço: a evolução de um produto/serviço já existente para atender necessidade de mercado ou criá-la<sup>11</sup>;
- Novo produto/serviço: a criação de um produto/serviço novo para atender necessidade de mercado ou criá-la<sup>12</sup>;
- Mudança organizacional: as alterações organizacionais exigem projetos para que suas implementações atendam o resultado esperado<sup>13</sup>;
- Produtos únicos: os produtos sem concorrentes no mercado necessitam de um alto controle em prazo e qualidade para atender o público-alvo<sup>14</sup>;
- Gestão estratégica: a implantação de uma nova estratégia e o seu gerenciamento carece de um projeto específico<sup>15</sup>;
- Recursos limitados: deve haver um projeto do planejamento de recursos em casos de recursos limitados para que a utilização seja a mais adequada<sup>16</sup>;

---

<sup>9</sup> PMI. Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos- Guia PMBOK® 6ª. ed. EUA: Project Management Institute, 2017.

<sup>10</sup> CAMARGO, M. Gerenciamento de Projetos. São Paulo: Elsevier, 2018. p. 2-248.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

Com base nos conceitos anteriores de projeto, é possível definir um projeto educacional como um grupo de atividades temporárias e únicas que têm como objetivo a solução de problemas específicos no âmbito educacional com a finalidade de melhorar um processo educativo<sup>17</sup>.

## 1.4 METODOLOGIAS ÁGEIS

Na década de 1990, com o aumento da utilização das tecnologias no mercado e da competitividade cada vez maior entre empresas, o mundo corporativo buscou novos métodos de desenvolvimento de produtos e serviços para acompanhar esta demanda que exigia maior rapidez. Foram desenvolvidas as chamadas metodologias ágeis, que num primeiro momento tinham o foco de diminuir o tempo dos processos para o desenvolvimento de softwares<sup>18</sup>.

No ano de 2001 foi elaborado o Manifesto ágil para propagar as metodologias ágeis, possuindo doze princípios e quatro valores. A área de gestão de projetos passou a utilizar desse conhecimento para reduzir o tempo de desenvolvimento de projetos que até então eram baseados nos modelos tradicionais de desenvolvimento, conhecidos como modelos em cascata<sup>19</sup>.

Os doze princípios das metodologias ágeis são: prioridade em satisfazer o cliente com entregas contínuas que agreguem valor, adequação a mudanças de requisitos em qualquer etapa do desenvolvimento, entregas de funcionalidades na menor escala de tempo possível, área de negócios e desenvolvimento trabalhando juntas, motivação de todos envolvidos no projeto, transmissão de informações pessoalmente, de maneira eficaz e eficiente, progresso medido pelas funcionalidades entregues, constância do ritmo de produção do projeto, atenção contínua para garantir excelência, simplicidade para desenvolver tarefas, equipes auto-organizáveis e reuniões regulares sobre eficiência e eficácia do projeto<sup>20</sup>.

Os quatro valores do Manifesto ágil são: focar em indivíduos e suas interações mais que em processos e ferramentas, focar no funcionamento do projeto mais que nas documentações envolvidas, focar mais em colaborar com o cliente do que nas negociações de contratos e focar nas respostas de mudanças mais que em seguir o plano<sup>21</sup>.

Em resumo, as metodologias ágeis têm como pilares o processo incremental, a colaboração do cliente, a adaptação, a simplicidade e o *feedback* constante<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> BENDER, W. N. Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI. São Paulo: Penso, 2014. p. 2-124.

<sup>18</sup> AMARAL, D. C. Gerenciamento Ágil de Projetos: Aplicação em Produtos Inovadores. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 2-74.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> MASSARI, 2018

As vantagens da utilização das metodologias ágeis para os clientes são: a agilidade no tempo de entrega do projeto, as múltiplas entregas que permitem a detecção de não conformidades com antecedência, a participação no projeto com solicitações e *feedbacks* constantes e, por fim, a customização do projeto com a adaptabilidade que esta metodologia possui<sup>23</sup>.

As vantagens da utilização das metodologias ágeis para os colaboradores são: as entregas rápidas e frequentes das metas de projeto, a qualidade do projeto que é aumentada com as solicitações e *feedbacks* constantes, a previsão de cronogramas e custos por entregas menores e, por fim, a mitigação de riscos com a alta participação do cliente<sup>24</sup>.

O PMI em conjunto com a *Agile Alliance*® introduziu ferramentas de metodologias ágeis no PMBOK® 6ª edição. O PMBOK® 6ª edição possui um apêndice e informações sobre metodologias ágeis para cada área do conhecimento (integração, escopo, tempo, custos, qualidade, recursos, comunicações, riscos, aquisições e partes interessadas).

## 1.5 TEORIA DS

Segundo Knapp, Zerastsky e Kowitz<sup>25</sup>, o DS é uma metodologia de alta performance para desenvolver e testar ideias inovadoras em cinco dias, aplicada inicialmente na empresa *Google*. O objetivo é ser um processo rápido que resolva questões críticas com a utilização de protótipos e testes com clientes;

O DS costuma ser utilizado para verificar a viabilidade de lançamento ou aperfeiçoamento de um produto ou serviço. Para iniciar um projeto com a metodologia do DS é necessário definir um problema a ser resolvido e disponibilizar uma equipe em tempo integral de, ao menos, um *designer*, um cliente, um gerente do produto, um desenvolvedor e um gerente comercial. A estrutura de atividades a serem desenvolvidas nos cinco dias são<sup>26</sup>:

- Dia 1- mapear: é necessário exteriorizar todo o conteúdo que os participantes possuem sobre o produto ou serviço para alinhar o conhecimento da equipe e gerar novas ideias<sup>27</sup>;
- Dia 2- fazer esboços: é necessário que a equipe desenhe as suas ideias, colocando tudo que foi dito no papel para posteriormente discutir em grupo as melhores soluções<sup>28</sup>;

---

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> KNAPP; ZERASTSKY; KOWITZ, 2017.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Ibidem.

- Dia 3- decidir: é necessário filtrar e refinar as ideias selecionadas no dia 2 e decidir qual será a ideias que seguirá sendo trabalhada<sup>29</sup>;
- Dia 4- construir o protótipo: é necessário elaborar um protótipo realista da ideia selecionada no dia 3, ferramentas simples podem ser utilizadas<sup>30</sup>;
- Dia 5- testar: é necessário apresentar o protótipo realista elaborado no dia 4 para potenciais usuários e tomar notas do *feedback* deles. Ao final do dia, a equipe irá reunir-se para avaliar se a ideia seguirá ou não, como base no *feedback* recebido ao longo do dia<sup>31</sup>.

A metodologia do DS é vista como uma metodologia ágil. É possível verificar o alinhamento com os valores do Manifesto Ágil por meio da preocupação com o indivíduo e suas interações, do envolvimento contínuo do cliente para validação do projeto e da adaptação que a equipe possui em caso de mudanças<sup>32</sup>.

## 1.6 HISTÓRICO DA EP

Acredita-se que embriões da EP podiam ser vistos na Inglaterra durante a Revolução Industrial. Mas só em 1911 nos Estados Unidos que a EP foi entendida como ramo, com os estudos do livro “Scientific Management”, escrito por Taylor<sup>33</sup>.

Até a década de 1970, era esperado apenas que o engenheiro de produção dominasse a área técnica da produção. Entre as décadas de 1970 e 1990, além da área técnica, eram necessários conhecimentos teórico-conceitual. O conhecimento teórico-conceitual pode ser definido como a conexão entre as áreas de produção, relações humanas e administração. Após a década de 1990, além da área técnica e dos conhecimento teórico-conceitual, o engenheiro de produção deveria possuir habilidades empreendedoras.

## 1.7 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESTUDANTES DE EP

O perfil esperado do engenheiro de produção passou por mudanças ao longo dos anos e as habilidades aprendidas nos cursos de EP passaram por estruturais conforme ocorriam novos cenários se formaram<sup>34</sup>.

Atualmente, a formação do engenheiro de produção gera competências que permite a inserção em diversas áreas, entre elas, as dez principais são<sup>35</sup>:

---

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> SANTOS, 2015.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> ABEPRO. Áreas e Sub-Áreas de Engenharia de Produção. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=424&ss=1&c=362&>. Acesso em: 30 out. 2018.

Engenharia de Operações e Processos da Produção: trata de projetos, operações e melhorias dos sistemas entregando os produtos primários de uma empresa<sup>36</sup>;

- Logística: são técnicas para o tratamento de questões envolvendo transporte, movimentação, estoque e armazenamento de insumos<sup>37</sup>;
- Pesquisa Operacional: pretende resolver questões reais por meio de modelos matemáticos processados em computadores<sup>38</sup>;
- Engenharia da Qualidade: engloba o planejamento, o projeto e o controle da qualidade nos processos<sup>39</sup>;
- Engenharia do Produto: utiliza ferramentas para o desenvolvimento de novos produtos, da concepção ao lançamento<sup>40</sup>;
- Engenharia Organizacional: conhecimentos relacionados à gestão das organizações<sup>41</sup>;
- Engenharia Econômica: avalia resultados econômicos e sugere tomada de decisão<sup>42</sup>;
- Engenharia do Trabalho: trabalha para que ambientes e sistemas estejam compatíveis com as necessidades, habilidades e capacidades das pessoas envolvidas<sup>43</sup>;
- Engenharia da Sustentabilidade: planeja a utilização eficiente dos recursos naturais nos sistemas produtivos<sup>44</sup>;
- Educação em EP: trabalho na educação superior em engenharia (graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão) e suas áreas<sup>45</sup>.

Segundo a ABEPRO<sup>46</sup>, dez subáreas de conhecimento são obrigatórias no ensino de EP para preparar o futuro engenheiro de produção nas atuações mencionadas anteriormente, são elas: Gerência de Produção, Qualidade, Gestão Econômica, Ergonomia e Segurança do Trabalho, Engenharia do Produto, Pesquisa Operacional, Estratégia e Organizações, Gestão da Tecnologia, Sistemas de

---

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Ibidem.

Informação e Gestão Ambiental. Além dessas subáreas, o curso de EP também deve ser composto por estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares<sup>47</sup>.

Dentre as principais habilidades desenvolvidas ao longo do curso de EP podemos citar a iniciativa empreendedora e de educação continuada, a boa comunicação oral e escrita, o domínio de técnicas computacionais, a capacidade de expressão por meios gráficos, a visão crítica de ordens de grandeza, o conhecimento técnico de língua estrangeira e legislação pertinente, a capacidade de identificar, modelar e resolver problemas, a facilidade de trabalhar em equipes multidisciplinares, a compreensão dos problemas administrativos, sociais, econômicos e do meio ambiente<sup>48</sup>.

### **1.8 MERCADO DE TRABALHO PARA ENGENHEIROS DE PRODUÇÃO**

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, apenas dois em cada sete profissionais de engenharia ativos no mercado de trabalho exercem atividades condizentes com as competências de um engenheiro. Os outros cinco trabalham em ramos dispersos, geralmente mais simples que o requerido de seu perfil. As capacidades esperadas do engenheiro de produção, segundo a ABEPRO são<sup>49</sup>:

- Capacidade de realizar tarefas com eficiência máxima de custos, levando em consideração a melhoria contínua<sup>50</sup>;
- Capacidade de tomar decisões baseado em modelos matemáticos e estatísticos<sup>51</sup>;
- Capacidade de projetar, melhorar e otimizar sistemas produtivos<sup>52</sup>;
- Capacidade de calcular demandas e projetar serviços ou produtos cada vez mais funcionais<sup>53</sup>;
- Capacidade de melhorar projetos e processos por meio de técnicas e normas da qualidade<sup>54</sup>;
- Capacidade de analisar cenário das organizações e prever cenários produtivos<sup>55</sup>;

---

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Ibidem.



- Capacidade de atender maiores demandas utilizando de avanços tecnológicos<sup>56</sup>;
- Capacidade de utilizar conscientemente os recursos naturais e pensar em um descarte de menor impacto<sup>57</sup>;
- Capacidade de analisar a viabilidade econômica e o desempenho de um sistema produtivo<sup>58</sup>;
- Capacidade de cuidar da gestão do conhecimento dentro de uma empresa.<sup>59</sup>

O curso de EP fornece uma base suficiente para suprir essas capacidades mencionadas acima. As diretrizes curriculares do curso de EP possuem diversas subáreas para explorar diferentes competências e habilidades nos futuros engenheiros de produção. Cada subárea possui propriedades para auxiliar o estudante nas diferentes necessidades que existirão nas empresas<sup>60</sup>.

## 1.9 MÉTODO TRADICIONAL DE ENSINO

O método tradicional de ensino tem como pilar a suposição de que a inteligência do ser humano está ligada à sua capacidade de reter informações dos mais diversos níveis de complexidade. Baseado nesse pressuposto, o método tradicional de ensino entende que a instituição de ensino transmite o conhecimento ao aluno focando no resultado dos processos e não em sua construção. Esses conhecimentos são cumulativos e armazenados pelos estudantes durante sua trajetória educacional<sup>61</sup>.

Segundo Aragon, Martinez e Giglo <sup>62</sup>, por meio do método tradicional de ensino o aluno adquire conhecimento de uma maneira passiva, memorizando um conteúdo que é oferecido de forma pronta. Nesse processo não é possível atribuir ao estudante o protagonismo na preparação e obtenção do conhecimento.

A metodologia adotada pelo ensino tradicional é expositiva, o docente transmite o conhecimento e considera-se como aprendizagem quando o aluno é capaz de reproduzir o conteúdo ensinado pelo docente, de maneira invariável. Essa metodologia de ensino desconsidera fatores externos como a vida emocional e afetiva dos estudantes no processo de aprendizagem<sup>63</sup>.

---

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> Ibidem.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> ARAGON, G. T.; MARTINEZ, S. A.; GIGLO, L. B. G. O ensino tradicional e conceitos perpetuados como senso comum: alguns exemplos em Geociências. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/21/o-ensino-tradicional-e-conceitos-perpetuados-como-senso-comum-alguns-exemplos-em-geociencias>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> Ibidem.

Atualmente, o método tradicional de ensino é combinado com o ensino intuitivo nas salas de aula. A metodologia de ensino intuitivo busca instigar a colaboração dos alunos para construção do conhecimento, o docente utiliza-se de questionamentos para conduzir a classe ao conteúdo planejado. Considera-se como aprendizagem quando os estudantes são capazes de abordar por completo o que foi proposto pelo docente<sup>64</sup>.

### 1.10 MÉTODO LEARNING BY DOING DE ENSINO

Na década de 1960, John Dewey defendia que o aprendizado é obtido quando o conhecimento possui finalidade prática. Baseado nesta premissa, propôs uma nova metodologia de ensino em que o aprendizado era construído quando o aluno tinha a experiência de fazer algo. Esse método de ensino com a construção do conhecimento prática por meio do desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico do estudante ficou conhecido como *learn by doing*<sup>65</sup>.

Na metodologia *learn by doing* a instituição de ensino possui o papel de influenciadora e coordenadora da educação individual e social dos alunos. A educação passa a ser vista também como uma necessidade da vida, além de ter uma função social. Há o objetivo de que todo conhecimento aprendido leve à prática considerando a experiência de cada estudante e a sua integração com o todo. A metodologia de DS está em linha com os princípios do método de aprendizagem *learn by doing*<sup>66</sup>.

### 1.11 METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Fachin<sup>67</sup>, a metodologia é um conjunto de procedimentos adotados para possibilitar a lógica de raciocínio da investigação científica e assim atingir os objetivos propostos por um pesquisador. O objetivo desta pesquisa em questão é propor a aplicação de metodologias ágeis em um projeto de ensino customizado, focado em estudantes de EP.

Uma pesquisa estruturada precisa ter sua metodologia classificada por diferentes critérios, são eles: natureza, método científico, objetivo do estudo, procedimento técnico e abordagem<sup>68</sup>.

Do ponto de vista da natureza, a pesquisa é aplicada pois busca gerar novos conhecimentos e utilizá-los com o intuito de solucionar um problema prático existente. No caso desta pesquisa é estudar metodologias ágeis em projetos

---

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> BACICH; MORAN, 2017.

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 2-112.

<sup>68</sup> Ibidem.

educacionais, focados em estudantes de EP, para propor sua aplicação para um alinhamento com as expectativas do mercado de trabalho atual<sup>69</sup>.

Com relação ao método científico, a pesquisa é dedutiva pois fará uma análise generalista do estudo em questão e por meio de um raciocínio decrescente das informações obtidas focará em um problema particular. A análise geral será do estudo e aplicação de metodologias ágeis em projetos educacionais e o foco particular de aplicação será dado para estudantes de EP com objetivo de deixá-los mais atraente às expectativas corporativas<sup>70</sup>.

O objetivo do estudo é descritivo já que o intuito é o estudo das características de uma população previamente determinada por meio de uma coleta de dados estruturados. A população são estudantes de EP e a coleta de dados estruturados são referentes as metodologias ágeis a serem empregadas em um projeto educacional<sup>71</sup>.

Os procedimentos técnicos são as pesquisas bibliográficas, baseadas em materiais já publicados. A pesquisa bibliográfica será utilizada para o levantamento teórico dos temas: mercado de trabalho para o engenheiro de produção, características do estudante de EP, metodologias ágeis, DS, projetos, projetos educacionais e gestão do conhecimento<sup>72</sup>.

As fontes para o levantamento bibliográfico serão livros, artigos, dissertações, teses e periódicos mais atuais sobre os temas, obtidos em canais acadêmicos e reconhecidos pela comunidade científica. Por fim, a abordagem da pesquisa é qualitativa, pois há uma coleta de dados e posterior interpretação e atribuição de significado pela autora do trabalho.

## 1.12 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Knapp, Zerastsky e Kowitz<sup>73</sup> afirmam que a utilização do DS em projetos educacionais é algo incomum, possivelmente porque os alunos e docentes participam de várias disciplinas o que dificulta a existência de cinco dias corridos de trabalho. O DS acaba sendo mais aplicado em projetos de disciplinas que adotam a metodologia *learn by doing* ou em workshops de algum projeto específico.

O benefício de adotar um modelo de aprendizado projetual baseado no DS é que os alunos conseguirão desenvolver habilidades de colaboração, de foco, de pensamento crítico e de inovação. Os estudantes passam a ter uma aprendizagem ativa com dinâmicas práticas, as habilidades desenvolvidas no processo estão em linha com o que é esperado no mercado de trabalho<sup>74</sup>.

---

<sup>69</sup> Ibidem.

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> Ibidem.

<sup>72</sup> Ibidem.

<sup>73</sup> KNAPP; ZERASTSKY; KOWITZ, 2017.

<sup>74</sup> Ibidem.

Apesar de cada projeto ser único e possuir as suas especificidades, é possível adequar o DS em projetos educacionais seguindo uma lógica de processos a serem desenvolvidos em cinco dias, conforme exemplificado a seguir<sup>75</sup>.

O primeiro dia é utilizado para entender o objetivo e definir oportunidades de melhoria, é importante que os problemas sejam explicados para que todos os envolvidos tenham clareza do assunto. Os docentes e alunos precisam desenvolver um fluxograma de no máximo quinze processos para o atingimento do objetivo e relatar oportunidades de melhorias com base da pergunta “Como nós poderíamos...?”. É feita uma votação para definir quais as sugestões serão selecionadas para o trabalho da fase seguinte. Nessa etapa são utilizados elementos visuais como cartões, quadros e *post-it*<sup>76</sup>.

No segundo dia é feita uma discussão das sugestões de trabalho definidas no primeiro dia. Para iniciar a discussão devem ser levados exemplos de casos de sucesso da resolução desses problemas em outras organizações de ensino. Os docentes e alunos desenvolvem novas ideias e desenham esboços daquilo que poderá ser trabalhado<sup>77</sup>.

No terceiro dia é feita uma análise individual das soluções esboçadas no dia anterior utilizando uma parede ou quadro. Após a análise individual, é feita uma discussão e votação entre docentes e alunos participantes para decidir as ideias com maior seguimento farão parte da solução final pretendida. Nessa etapa, docentes e alunos também desenham o planejamento de um protótipo<sup>78</sup>.

No quarto dia é desenvolvido em conjunto entre docentes e alunos o detalhamento de como será feito o protótipo e a sua montagem é executada. A representação do protótipo é gráfica e técnica, com o funcionamento da solução final claro o suficiente para todos os usuários<sup>79</sup>.

No quinto dia o protótipo é testado e validado por usuários reais, esta é a última fase do DS. São feitas entrevistas gravadas com os usuários para verificar a aderência da solução final com o que foi planejado. Pontos de melhorias são levantados para posteriores adaptações que melhorem o produto ou serviço e é possível seguir novamente o ciclo de trabalho do DS<sup>80</sup>.

A aplicação do DS em um projeto educacional é ampla, essa metodologia pode ser aplicada no desenvolvimento de novas disciplinas, na aplicação de algum projeto de avaliação prático, na melhoria de algum processo educacional interno ou externo, na solução do desenvolvimento de algum evento, entre outras possibilidades<sup>81</sup>.

---

<sup>75</sup> Ibidem.

<sup>76</sup> Ibidem.

<sup>77</sup> Ibidem.

<sup>78</sup> Ibidem.

<sup>79</sup> Ibidem.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Ibidem.

A avaliação de reação é um instrumento que mede a satisfação do público com algum produto ou serviço após recebê-lo. A avaliação possui indicadores como ambiente, recurso, material, apresentação, entre outros que podem ser customizados de acordo com o que é pretendido avaliar. A dinâmica de aplicação pode ser feita por meio de questionário impresso ou *online* a ser preenchido pelos participantes com questões abertas e/ou fechadas<sup>82</sup>.

Para garantir que a avaliação de reação seja respondida de forma honesta e pela maioria dos participantes é importante falar a respeito dela e de sua relevância no início do evento e salientar que pode ser respondida ao longo da experimentação do produto ou serviço, não necessariamente ao final<sup>83</sup>.

Para a avaliação da utilização do DS em projetos educacionais é possível utilizar a avaliação de reação para indicar qual foi a percepção dos envolvidos no processo e na solução apresentada para que oportunidades de melhorias sejam percebidas para projetos futuros<sup>84</sup>.

### **1.13 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aplicação do DS em um projeto educacional é ampla, essa metodologia pode ser aplicada no desenvolvimento de novas disciplinas, na aplicação de algum projeto de avaliação prático, na melhoria de algum processo educacional interno ou externo, na solução do desenvolvimento de algum evento, entre outras possibilidades<sup>85</sup>.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, foram propostas melhorias no currículo da grade de EP por meio de sugestões de aplicação do DS em um projeto de ensino customizado. Essas melhorias visam auxiliar no desenvolvimento de habilidades inovadoras nos estudantes de EP, em linha com o que é esperado pelo mercado de trabalho e considerando as melhores práticas do PMBOK® 6ª edição.

A utilização do DS aborda técnicas capazes de desenvolverem habilidades como o engajamento, a preparação, a empatia, a criatividade e o planejamento. Essas habilidades estão em linha com o que o mercado espera do engenheiro de produção. A resposta deste estudo pode ajudar a área auxiliar professores, coordenadores e engenheiros de produção que buscam aplicar DS em projetos de ensino para desenvolvimento de habilidades inovadoras. Também poderá auxiliar em reformulações de grade de cursos de EP que foquem em novas metodologias de ensino.

---

<sup>82</sup> RABAGLIO, M. O. Ferramentas de Avaliação de Performance. Rio de Janeiro: QualityMark, 2014. p. 27-88.

<sup>83</sup> Ibidem.

<sup>84</sup> Ibidem.

<sup>85</sup> KNAPP; ZERASTSKY; KOWITZ, 2017.

## REFERÊNCIAS

ABEPRO. **Áreas e Sub-Áreas de Engenharia de Produção**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=424&ss=1&c=362>. Acesso em: 30 out. 2018.

ABEPRO. **Referenciais Nacionais dos Cursos de Engenharia**. São Paulo, 2017. Disponível em: [http://abepro.org.br/arquivos/websites/1/referenciais\\_engenharias\\_MEC.pdf](http://abepro.org.br/arquivos/websites/1/referenciais_engenharias_MEC.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

AMARAL, D. C. **Gerenciamento Ágil de Projetos: Aplicação em Produtos Inovadores**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 2-74.

ARAGON, G. T.; MARTINEZ, S. A.; GIGLO, L. B. G. **O ensino tradicional e conceitos perpetuados como senso comum: alguns exemplos em Geociências**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/21/o-ensino-tradicional-e-conceitos-perpetuados-como-senso-comum-alguns-exemplos-em-geociencias>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Rio Grande do Sul: Penso, 2017. p. 2-250.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI**. São Paulo: Penso, 2014. p. 2-124.

CAMARGO, M. **Gerenciamento de Projetos**. São Paulo: Elsevier, 2018. p. 2-248.

CARVALHO, I. M. V. **Recrutamento e Seleção por Competências**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2015. p. 2-48.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 2-112.

KNAPP, J.; ZERASTSKY, J.; KOWITZ, B.; **Sprint. o Método Usado no Google para Testar e Aplicar Novas Ideias em Apenas Cinco Dias**. São Paulo: Intrínseca, 2017. p. 2-32.

MASSARI, V. L. **Gerenciamento Ágil de Projetos**. São Paulo: Brasport, 2018. p. 2-58.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: A Produção do Conhecimento em Aula**. São Paulo: Lamparina, 2011. p. 2-34.

PMI. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos- Guia PMBOK® 6ª ed.** EUA: Project Management Institute, 2017.

RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de Avaliação de Performance**. Rio de Janeiro: Quality-Mark, 2014. p. 27-88.

SANTOS, P. F. **O desempenho profissional do engenheiro de produção: um estudo de caso sobre as competências e habilidades na visão das empresas**. Santa Barbara D'Oeste, 2015. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/14052015\\_132717\\_patriciaefernandossantos\\_ok.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/14052015_132717_patriciaefernandossantos_ok.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

## **2. CULTURA ESCOLAR: NOVOS RUMOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PERÍODO DE QUARENTENA**

GERALDINA FERNANDES DE LIMA  
THAMIRIS LABADESSA  
VANER SILVIA SOLER BIANCHI

### **2.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

O conceito de cultura escolar é tema recente no âmbito da pesquisa educacional. O termo cultura organizacional foi deslocado do ambiente empresarial, na década de 70, vinculando-se aos estudos no campo da educação. Este capítulo tem como objeto pensar a cultura escolar com vistas à inovação do processo ensino-aprendizagem, sendo fruto de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e quantitativa. Além da revisão bibliográfica que possibilitou um arcabouço teórico fundamentando este trabalho, as autoras contaram com o questionário Aprendizagem e Cultura Digital durante a Pandemia Covid-19 realizado, no primeiro semestre de 2020, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade<sup>1</sup>.

Alguns dados do questionário deram suporte ao primeiro objetivo do capítulo: analisar os impactos causados na educação pela Pandemia Covid-19, durante a quarentena. Esse período teve início, no Brasil, na cidade de São Paulo em 22/03/2020, com medidas de isolamento social, impactando no cotidiano das pessoas em proporções globais<sup>2</sup>. Ao refletir sobre os aspectos da cultura escolar, com vistas à inovação do processo ensino-aprendizagem, as autoras pretendem fazer uma reflexão crítica do papel da escola e a sua finalidade, sendo este o fio condutor da pesquisa. O segundo objetivo deste trabalho visa propor

---

<sup>1</sup> GEICS. Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. Aprendizagem e Cultura Digital durante a Pandemia COVID-19, 2020. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://www.geics.com.br/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

<sup>2</sup> SÃO PAULO. Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. São Paulo, SP: Governo do Estado, [2020]. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

algumas iniciativas para o fazer educacional pós-quarentena, especialmente no que se refere à relação professor aluno. Dessa forma convida o leitor a olhar a escola de modo investigativo porque é nela onde a cultura escolar é construída.

O termo cultura escolar ganhou vários acentos nas discussões políticas educacionais, sobretudo, no Brasil. Um dos aspectos de amplo e fundamental debate diz respeito à finalidade da escola como instituição social. A discussão perdeu um pouco da força, em 1990, em função da forte presença do neoliberalismo e das discussões em torno da globalização. Ações do Ministério da Educação, implementando mudanças no currículo, e as discussões pedagógicas construtivistas também cooperaram para este cenário. A Pandemia Covid-19 fez emergir assuntos já discutidos por especialistas da educação, posicionando a problemática político-pedagógica no centro dos holofotes.

Esses mesmos temas estão sendo ressaltados, no contexto atual, sob novas bases, com vistas não apenas à semeadura de ideias, mas, na intenção de consolidá-las. Enxergar a possibilidade da quebra de paradigmas na cultura escolar, em instituições de ensino públicas e privadas, fomentou a produção deste capítulo, encorajando as autoras na luta pela inovação do processo ensino-aprendizagem. O propósito da escola, os saberes requeridos pelo docente, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a utilização de metodologias ativas, são assuntos abrangentes no capítulo, vindo a sustentar a proposição de algumas iniciativas.

Como resultado da pesquisa, as autoras têm a expectativa do engajamento, nas esferas educacionais, possibilitando a implementação das iniciativas de inovação indicadas neste estudo. Considerar os impactos da Pandemia COVID-19 abre esse caminho para proposições e a retomada de temas, anteriormente, discutidos na educação. Esses temas, na visão das autoras, requerem ações imediatas por parte dos gestores das instituições de ensino e, também, da esfera governamental. Cabe ressaltar, a forma inconclusiva da pesquisa, abrindo um caminho para novas investigações complementares. No entanto, este capítulo possibilita discutir aspectos do processo ensino-aprendizagem no que se refere a desafios que foram evidenciados durante o período pandêmico, em especial na relação professor-aluno.

## **2.2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta produção contou com o referencial teórico de pensadores que trouxeram luzes sobre o tema Cultura Escolar e outros temas convergentes. O que é Cultura Escolar? Como podemos compreendê-la? A cultura escolar é única? Na intenção de obter similaridades e diferenças, a resposta a essas questões levou as autoras a pinçar alguns teóricos, a fim de revisitar suas concepções. Ao transpor o conhecimento desses críticos para o cenário atual vivido pela nação



brasileira com a Pandemia Covid-19, este estudo expõe temas de relevância para a educação, a julgar pelas autoras, merecedores de profunda reflexão em resposta aos desdobramentos dos eventos provocados por esse estado pandêmico.

A pandemia Covid-19 oportunizou a retomada de assuntos relevantes na educação e apresentou-se como um fator desestabilizador da cultura escolar. Vale ressaltar a não pretensão das articulistas em esgotar as similaridades e diferenças dos críticos citados nesta agenda. O estudo visa considerar as interpretações preliminares dos autores e, dessa forma, lançar luz a um fenômeno histórico de alcance global, que requer o aproveitamento de uma janela que se abriu, possibilitando mudanças efetivas no processo ensino-aprendizagem. Trazer à tona assuntos, como: a finalidade da escola, a sua relação com a produção de saberes, a inovação e o binômio professor-aluno, insere a discussão proposta neste capítulo no centro dos debates políticos, mais uma vez.

Dentre várias percepções coletadas durante o período de quarentena, foi evidenciada a necessidade do uso da tecnologia digital no processo ensino-aprendizagem, não mais como um simples recurso, e sim, como ferramenta a fazer parte do processo, de forma síncrona. O referencial teórico ofereceu embasamento para as reflexões em torno dessa temática discutida em períodos que antecederam à Pandemia Covid-19. Dos autores que fundamentalmente sustentaram as percepções das articulistas, colaborando para o aprendizado e o conhecimento do tema Cultura Escolar, destacam-se: CHERVEL<sup>3</sup>, DOMINIQUE JULIA<sup>4</sup>, FORQUIN<sup>5</sup>, NÓVOA<sup>6</sup>, SAVIANI<sup>7</sup>, VALDEMARIN<sup>8</sup> e VINÃO FRAGO<sup>9</sup>.

A contribuição bibliográfica dos demais teóricos incluídos na pesquisa, trouxe outras evidências, agregando valor aos conceitos apresentados pelos autores citados. Tal contribuição, deu suporte à análise das autoras, no tocante a

---

<sup>3</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

<sup>4</sup> JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

<sup>5</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

<sup>6</sup> NÓVOA, Antônio (Org.). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

<sup>6</sup> NÓVOA, Antônio (Org.). Formação de Professores no Século XXI e a Perspectiva da Escola Integral. Instituto Ayrton Senna e Instituto Singularidades. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rp9ILAccfyQ>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>7</sup> SAVIANI, Demerval. et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

<sup>8</sup> VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2014. cap. 4, p. 153-187.

<sup>9</sup> VINÃO FRAGO, A. Culturas Escolares y Reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas y instituciones educativas. Revista Teias. Rio de Janeiro, v. 1. n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 8 set. 2020. ISSN 1518-5370 [IMPRESSO] – 1982-0305 [ELETRÔNICO].

dados específicos extraídos do questionário Aprendizagem e Cultura Digital durante a Covid-19, fortalecendo a visão de que a inovação no processo ensino-aprendizagem é necessária e urgente.

O questionário realizado no primeiro semestre de 2020, foi submetido a estudantes da graduação e pós-graduação integrantes de instituições públicas e privadas, no Brasil. À luz dos argumentos presentes no referencial teórico, as autoras puderam realizar conexões com os problemas identificados no resultado desse questionário, vivenciados durante o contexto pandêmico na esfera educacional. Os impactos causados no período da quarentena são imensos e sem precedentes, uma vez que seus reflexos atingem diretamente a educação formal brasileira. Acreditamos que esses danos ainda não podem ser mensurados em sua totalidade, mas, certamente, serão percebidos, no futuro.

### **2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Conforme indicado na primeira parte do capítulo, o procedimento usado na metodologia foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. O estudo foi sustentado e orientado pela literatura acadêmica que trata de assuntos convergentes ao processo ensino-aprendizagem, a saber: afetividade, cultura escolar, ensino híbrido, metodologias ativas, o binômio professor-aluno e tecnologias digitais. Trabalhos, teses, artigos científicos e publicações em periódicos de autores renomados foram pesquisados em fontes disponíveis na internet. A revisão bibliográfica foi realizada no período entre julho e setembro de 2020 com o auxílio das seguintes palavras-chave: cultura escolar, hibridismo e ensino e aprendizagem. Os autores que, fundamentalmente, contribuíram para o aprendizado e conhecimento da temática proposta, constam das referências bibliográficas, na última parte do capítulo.

Analisar os impactos da Pandemia Covid-19 na educação, durante a quarentena, configurou-se o primeiro objetivo para a produção deste capítulo. Coadunando com a metodologia aplicada ao trabalho, as autoras usaram, como suporte, parte dos resultados do questionário Aprendizagem e Cultura Digital durante a Pandemia Covid-19. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica também é de natureza quantitativa. O questionário, enviado por meio de formulário eletrônico, alcançou 726 estudantes da graduação e pós-graduação, inseridos em instituições de ensino público e privado, representando 42 cidades em 10 Estados brasileiros. A iniciativa pretendeu dar voz a essa parcela de estudantes com a finalidade de perceber como eles estavam se sentindo em relação ao processo de aprendizagem, durante o período de quarentena.

A coleta dos dados do questionário se deu por meio de 60 perguntas fechadas e abertas. O recorte feito pelas autoras, em relação aos dados oferecidos pelo questionário, gira em torno das respostas às perguntas abertas, cujos

respondentes expressaram a forma como estavam enxergando a performance de seus professores. Em um tempo em que, tanto professores, quanto alunos, lançaram mão de várias ferramentas para dar continuidade ao ensino e ao estudo, alguns aspectos importantes na relação professor-aluno foram evidenciados nas respostas. No tratamento dos dados, as perguntas fechadas foram analisadas e puderam ser cruzadas entre elas, resultando em desdobramentos significativos. As perguntas abertas passaram por igual análise do conteúdo, fornecendo rico material qualitativo, subsidiando a produção deste capítulo e novas pesquisas pós o período de quarentena.

## 2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a cultura escolar com vistas à inovação do processo ensino-aprendizagem, é olhar criticamente a escola como produtora de um conhecimento específico. Joseph Novak, educador norte-americano, considera a produção de conhecimento “um processo de intercâmbio e negociação de significados; é uma construção humana que coloca em jogo pensamentos, ações e sentimentos e, nesse sentido, é uma construção que se produz em dadas condições e em um determinado contexto”<sup>10</sup>. Sendo a escola um dos pilares que balizam a produção deste capítulo, cabe afirmar, inicialmente, aquilo que a escola não é.

A argumentação utilizada tem como base o pensamento crítico de André Chervel registrado na obra de Filho et al<sup>11</sup>. Os autores afirmam que a escola não é simplesmente o agente que transmite saberes produzidos fora dela, fruto do “conservadorismo, da rotina e da inércia”<sup>12</sup>. Seu saber não deriva de saberes superiores, cuja gênese está nas universidades. A escola não deve ser comparada a celas, semelhantes às de um convento, hospital, quartel, fábricas etc., onde cada indivíduo possui o seu lugar de forma individualizada. Indivíduos distribuídos por ordem de fileiras, recebendo tarefas repartidas, cada um no seu lugar, a fim de a gestão do tempo e das pessoas ser possível de maneira mais econômica<sup>13</sup>.

Em última análise, a escola produz um conhecimento gerado no âmbito institucional que reverbera na sociedade e na cultura. O surgimento da escola, como um lugar específico e separado de outras práticas sociais, constitui-se na

---

<sup>10</sup> SANTOS, F. M. T. dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 09, n. 02, p. 173-187, jul./dez. 2007, p. 174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jVJt79Q5yXpjfyWGD3BrJKs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

<sup>11</sup> FILHO, L. M. de F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação no campo da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lang=pt). Acesso em: 7 set. 2020.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 144.

<sup>13</sup> FOUCAULT, 1995 apud FERREIRA, A L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GycRr3BDF98GL/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2020.

produção de saberes escritos formalizados, os quais promovem a aprendizagem e os efeitos duráveis quanto à socialização dos sujeitos. Sua importância como instituição social se dá pela propagação do ensino da língua, construindo “uma relação escritural com a linguagem e o mundo”, como concebe Guy Vincent em sua visão da forma escolar<sup>14</sup>. Na mesma direção, Saviani<sup>15</sup> define escola como o lugar em que a educação é ministrada formalmente, estabelecendo a cultura e produzindo um conhecimento específico, sem barreiras. Por outro lado, a escola é o espaço em que, além de formar e educar, sustenta a igualdade e a democracia. Forquin contribui, afirmando que os saberes escolares dão vida ao espaço onde eles emergem:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela também é um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. <sup>16</sup>.

Ao analisar as organizações escolares como o lugar “onde se exprimem o jogo de actores educativos internos e externos”, Nóvoa as situa como mediadoras entre dois mundos<sup>17</sup>. Todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar devem ser mobilizadas. Esses dois mundos transitam de forma macro em um sistema político e social e, de modo micro, em um universo mais restrito, alcançando a vida privada dos sujeitos inseridos no contexto educacional. Sob esse prisma, são revelados os anseios da comunidade, seus valores e suas crenças.

Almeida<sup>18</sup> se aproxima das ideias de Nóvoa, definindo a escola como o local onde os sonhos se realizam. O ambiente escolar é o lugar de formação do indivíduo para ser um cidadão, mas, também o local de possibilidades, em termos de realização pessoal. Para a grande massa de brasileiros, ressalta a autora, encontrar no contexto familiar um ambiente em que os sonhos sejam sonhados, é praticamente impossível para a maioria das crianças. Almeida propõe mais um ponto de reflexão com base na Teoria Psicogenética do psicólogo, médico e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962).

A educadora dá ênfase à afetividade na relação professor-aluno, estabelecendo uma conexão com o processo ensino-aprendizagem que ela considera ser uma unidade. De acordo com Mahoney e Almeida<sup>19</sup>, a escola é um meio fundamental ao desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor. Ambos estão integrados em diversos grupos e, na escola, aluno e professor são afetados um

---

<sup>14</sup> GUY VINCENT, 2001, p. 153, apud FILHO, 2004.

<sup>15</sup> SAVIANI, 2014.

<sup>16</sup> FORQUIN, 1992, p. 28.

<sup>17</sup> NÓVOA, 1999, p. 16.

<sup>18</sup> ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ciclo de Palestras Virtuais: Afetividade e Aprendizagem. Live no YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/IpwQISDbUE8>. Acesso em: 7 ago. 2020.

<sup>19</sup> MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: [http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2020.

pelo outro e, os dois, pelo contexto em que estão inseridos. É sob essa atmosfera que um tipo de cultura se constrói no ambiente escolar, tendo como ponto de partida a escuta dos que interagem com os dois mundos, argumentados por Nóvoa. Clima e cultura específicos, são construídos em um território educacional, através do envolvimento entre alunos, educadores, comunidade de entorno e sociedade. Responder às questões trazidas de fora para dentro desse território educacional, é assunto da escola, sendo que as interações dos sujeitos devem contribuir para a eficácia desse processo responsivo e dialógico.

No contexto da aprendizagem no espaço escolar, Saviani<sup>20</sup> indica o conceito defendido por Valdamarin em que a resolução de problemas está implícita no ato de aprender. Se esse conceito é verdadeiro, podemos estar diante de uma das principais ações que regem a cultura escolar. Identificar problemas comuns à comunidade que forma a escola, sugere um aprendizado em torno desse movimento, não de mera resolução de problemas, mas, da observação e da coleta de dados para elaboração de sugestões que respondam a problemas específicos.

Saviani assevera que a missão da escola não deve ser a resolução de problemas, mas, a capacidade de estar aberta a acolher, dialogicamente, as demandas trazidas por aqueles que fazem parte do universo escolar. Por fim, nas palavras do filósofo Neidson Rodrigues, a escola deve ter a “função educativa e não apenas a da escolarização”<sup>21</sup>. Ela deve se ocupar com a formação integral do ser humano e ter como missão suprema a formação do sujeito ético. Emerge a seguinte questão: a cultura escolar é única?

Ao citarem António Viñao Frago, Filho et al<sup>22</sup> discorrem sobre o pensamento do autor, admitindo ser a cultura escolar um tema que varia, de acordo com a instituição que está sendo observada. Viñao Frago amplia o conceito de cultura escolar para culturas escolares. A existência de diversas instituições de ensino, compostas por indivíduos distintos em sua natureza, implica em tantas outras culturas escolares quanto forem necessárias. Dentro de um espaço e tempo restritos e determinados, Viñao Frago admite o uso do termo cultura escolar, contudo, prefere usar o termo no plural. Para ele, não existem duas escolas iguais, ainda que haja semelhanças entre elas. Porque os indivíduos são diferentes, possuindo crenças, princípios e valores distintos, ao entrarem no espaço escolar são portadores daquilo que os definem como pessoas. A cultura escolar estaria impregnada de elementos que caracterizam seus integrantes.

Dominique Julia<sup>23</sup> lança um feixe de luz sobre essa temática, contribuindo para mais um ponto a ser considerado. A cultura escolar é descrita com

---

<sup>20</sup> SAVIANI, 2014.

<sup>21</sup> NEIDSON RODRIGUES, 2001, p. 23 apud FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010.

<sup>22</sup> FILHO ET AL, 2004.

<sup>23</sup> JULIA, 2001.

base em um conjunto de normas, condutas e práticas: “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar [...] práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”<sup>24</sup>. Julia abre um paralelo histórico, no Brasil dos anos de 1591, lembrando o conjunto de normas e práticas presentes no *Ratio Studiorum*. Os textos normativos da Companhia de Jesus representam os mecanismos que forjaram, à época, uma tradição que se perpetua em forma de cultura, a partir do Brasil-Colônia.

Ao nos remeter a esse contexto histórico, o autor evidencia o momento em que o colégio deixou de ser um local, apenas, de aprendizagem de saberes para tornar-se um lugar em que comportamentos e hábitos são incorporados. Esses comportamentos e hábitos advêm de valores, crenças e ideologias, considerados por Nóvoa<sup>25</sup>, pressupostos invisíveis definidores da cultura escolar, ainda que não seja de forma explícita. Esses valores podem ser expressos através de comportamentos individuais ou em grupo e por meio de iniciativas sociais. As crenças e ideologias, por outro lado, podem ser geradoras de conflitos ou consensos que norteiam as decisões e os posicionamentos da comunidade escolar.

O autor aponta uma segunda premissa definindo a cultura escolar através de pressupostos visíveis. Eles estão distribuídos em três dimensões: manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais. As primeiras manifestações são reconhecidas no projeto político-pedagógico, no organograma, nos objetivos e nas metas, incorporando as linguagens, imagens e metáforas usadas pelo coletivo escolar. As manifestações visuais e simbólicas são representadas por tudo o que dá forma à comunidade: a estrutura predial e sua organização, equipamentos, materiais e sua disposição, logotipo, cores, uniforme, lemas, murais e tudo o mais que defina a identidade da escola.

As manifestações comportamentais são evidenciadas por agentes que influenciam os comportamentos dos membros da escola. Nóvoa indica alguns desses possíveis agentes: prática pedagógica, avaliação, reuniões, normas, regimentos, rotina administrativa, rituais, cerimônias, festas etc. Esse conjunto de pressupostos visíveis e invisíveis, categorizado pelo autor, se constitui em elementos formadores da cultura escolar, podendo ser diferenciados, conforme a característica de cada instituição.

Compreender a cultura escolar passa pelo conjunto de conhecimentos, saberes, conteúdos simbólicos e cognitivos transmitidos dentro do ambiente escolar. Se define por meio de práticas diárias adotadas pelo coletivo escolar e pelos grupos a ele vinculados. As condutas manifestas nesse ambiente, vão se consolidando ao longo do tempo, fornecendo uma identidade à escola fruto de uma

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>25</sup> NÓVOA, 1999.

cultura distinta, singular e original. Filho et al<sup>26</sup> observam a ênfase dada por André Chervel à cultura escolar na construção dos saberes escolares. Diferentemente de Julia que, ao analisar esse fenômeno, enfatiza as práticas desenvolvidas nesse ambiente, levando-o a fazer uma distinção entre cultura escolar primária e cultura escolar secundária.

Com Chervel<sup>27</sup>, temos a noção do poder criativo do sistema escolar. Segundo o autor, este poder é pouco valorizado. Ainda assim, desempenha um duplo papel de relevância na sociedade. Além de possuir um caráter formador do indivíduo, a escola forma uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura da própria sociedade onde ela está inserida. A relevância da temática sobre cultura escolar é tão grande que ela ocupa um lugar de proeminência entre aqueles que se dedicam ao estudo investigativo da matéria. Ao atribuir tal grau de importância, Filho et al<sup>28</sup> assim o fazem, pelo fato de a cultura escolar “permitir articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo”<sup>29</sup>. Segundo esses autores, cultura escolar é uma categoria que possibilita, dentro da história concreta e particular de vários sujeitos, “estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado”<sup>30</sup>.

Chervel<sup>31</sup> traduz o valor da cultura escolar, tendo como premissa o seu caráter penetrante e moldador capaz de modificar o status quo da sociedade. Faz todo o sentido para as autoras deste capítulo, apropriar-se das convicções dos críticos citados, os quais consideram a cultura escolar como rebelde ou subversiva, quando possibilita “mudanças resultantes de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas pelas práticas”<sup>32</sup>. O cenário da Pandemia Covid-19 situa a educação brasileira em um momento favorável a mudanças em torno de uma nova estrutura educacional. As autoras sugerem uma reconfiguração na cultura escolar vigente, levando para dentro da sala de aula recursos, mecanismos e processos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes.

O questionário Aprendizagem e Cultura Digital durante a Covid-19 revelou que, emergencialmente, professores e alunos passaram de um modelo presencial de aulas para o modelo remoto. Para garantir aos estudantes a continuidade do processo de aprendizagem, as instituições de ensino, incluindo o ensino básico e de nível superior, foram obrigadas a se reinventarem, lançando

---

<sup>26</sup> FILHO ET AL., 2004.

<sup>27</sup> CHERVEL, 1990.

<sup>28</sup> FARIA FILHO, 2003, apud FILHO ET AL, 2004.

<sup>29</sup> Ibidem, 153.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> CHERVEL, 1990.

<sup>32</sup> VIDAL, 2004, p. 153, apud FILHO et al 2004.

mão de todo o aparato e recursos tecnológicos em seus processos. Reconhecendo o impacto dessas ações na vida de professores e alunos do ensino superior. O questionário obteve as percepções de 114 estudantes de instituições públicas e 612 estudantes de instituições privadas.

Dentre as variadas percepções, foi evidenciada a necessidade do uso da tecnologia digital não mais como um simples recurso, e sim, como ferramenta a fazer parte do processo ensino-aprendizagem, de forma síncrona. A utilização das tecnologias digitais atrelada ao relevante papel mediador e facilitador do professor junto ao aluno, é um caminho sem volta e não deve mais ser ignorado<sup>33</sup>. Une-se ao uso das tecnologias digitais, as metodologias ativas, apontando para um dos objetivos deste capítulo, indicando a necessidade de mudança na relação professor-aluno. Compete ao professor tornar suas aulas menos expositivas, possibilitando ao aluno a participação ativa, sendo protagonista no processo de aprendizagem<sup>34</sup>.

O uso de métodos como o da Sala de Aula Invertida favorece à aprendizagem significativa, conceito do pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), precursor da Teoria da Aprendizagem Significativa<sup>35</sup>. O tema não faz parte da agenda deste capítulo e, portanto, não será esmiuçado. A Sala de Aula Invertida possibilita ao professor organizar o espaço, em pequenos grupos, para as atividades didáticas. No uso do método, os alunos sabem, de antemão, o conteúdo a ser trabalhado e os objetivos a serem alcançados. Diferentemente da aula expositiva, nesse formato, os alunos interagem com seus pares e são colaborativos durante os processos. Vale ressaltar o papel central e de relevância do professor que continua mediando e organizando as aprendizagens<sup>36</sup>.

Scheneiders<sup>37</sup> chama a atenção para a presunção por parte da maioria dos docentes que adota o ensino expositivo e afirma serem os alunos capazes de assimilar, compreender e ressignificar os conteúdos da disciplina, de forma autônoma, realizando apenas tarefas domiciliares. Contrapondo a essa ideia, o autor ratifica um dos papéis do professor de ajudar o aluno a assimilar o conteúdo. Essa tarefa deve ser desempenhada em sala de aula, com recursos tecnológicos ou não, mas, auxiliando o aluno na assimilação para que obtenha uma aprendizagem significativa. Scheneiders<sup>38</sup> atribui ao professor a função de orientador e

---

<sup>33</sup> TERÇARIOL, A. A. de L. O desenvolvimento de projetos, as tecnologias e a formação continuada em serviço de professores. In: TERÇARIOL, A. A. de L.; MANDAJI, M. S.; CAMAS, R. A. (orgs.). Da internet para a sala de aula: educação, tecnologia e comunicação no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p. 17-40.

<sup>34</sup> NÓVOA, 2016.

<sup>35</sup> FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. Pensadores da Educação. Ed. 248. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/davidausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>36</sup> BACICH; MORAN, 2018.

<sup>37</sup> SCHENEIDERS, Luís Antônio. O Método da Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom. Lajeado: Editora da Univates, 2018. 19 p. ISBN 978-85-8167-252-6.

<sup>38</sup> Ibidem.



tutor do aluno, além de mediador no processo ensino-aprendizagem. Tal função se apresenta de forma limitada no modelo expositivo de aula tradicional.

Os espaços presenciais da sala de aula, podem ser valorizados através do uso de metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida. O método sugere que o aluno se aproprie de uma posição ativa e não passiva, diante do processo de aprendizagem. Além de promover maior integração entre os colegas, o senso de colaboração é enfatizado, especialmente, se o professor propuser à turma a realização de projetos com temas transversais à realidade do aluno ou do entorno da comunidade em que a unidade de ensino estiver localizada. A resolução de problemas é mais uma ferramenta didática que auxilia na assimilação dos conteúdos. Outras metodologias e recursos midiáticos podem ser agregados ao processo de ensino, possibilitando a aprendizagem significativa em que os conhecimentos prévios do aluno servirão de âncora para a assimilação de um novo conhecimento. Os mapas conceituais e mentais, por exemplo, são recursos que dão suporte ao professor.

Contudo, para a efetividade na aprendizagem, é vital a mudança na performance do professor em relação ao estilo adotado na transmissão do conteúdo e na relação interpessoal com os alunos desenvolvendo a afetividade. A essa proposição, as autoras compreendem ser uma quebra de paradigmas na cultura escolar, imprescindível e urgente. Tanto no uso das TICs quanto das metodologias ativas, o interesse do professor em aprender novos recursos e usar novas ferramentas, torna-se igualmente necessário. A capacitação contínua do profissional docente engloba as iniciativas propostas pelas autoras no capítulo, frente ao quadro atual e a urgência no uso das TICs<sup>39</sup>. A profissionalização docente, diante do papel formador do sujeito e do lugar que ele ocupa como figura central nas políticas educacionais, no Brasil, está para além de ser considerada assunto sem relevância.

Durante o período de quarentena, evidenciou-se a necessidade premente de educadores capazes de assumirem os desafios impostos pelas contingências e situações inesperadas. O questionário Aprendizagem e Cultura Digital durante a Covid-19 revelou o percentual de 54% dos respondentes que nunca tiveram acesso ao Ensino a Distância (EaD) ou aulas com recursos on-line. Por outro lado, a pesquisa demonstrou o comportamento docente diante do uso das TICs, evidenciando a necessidade de preparo e capacitação para a incorporação dessas tecnologias ao processo de ensino. Sampaio e Leite<sup>40</sup> afirmam que o professor deve conhecer os recursos que as tecnologias oferecem e criar formas interessantes de usá-las didaticamente. Segundo os autores, porque a formação docente se fundamenta na prática pedagógica, didática, e no processo ensino-

---

<sup>39</sup> SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

<sup>40</sup> Ibidem.

aprendizagem, ela requer conhecimentos inerentes à sociedade tecnológica, pois, o maior compromisso é o aprendizado do alunado.

O questionário trouxe informações da performance do professor na condução das aulas remotas, evidenciando a transmissão do conteúdo, em grande parte, de modo expositivo. Trata-se da reprodução de um traço da cultura escolar que perdura por décadas, no ensino brasileiro. O ensino transmissivo e de caráter expositivo, somente, impede o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, caracterizando, ainda, um distanciamento na relação professor-aluno. Nóvoa<sup>41</sup> acredita em uma cultura escolar em que o ensino se dá de forma híbrida e, para isso, ele adverte que os professores do século XXI precisam aprender a trabalhar coletivamente. As autoras trazem a incorporação do ensino híbrido como proposição de mais uma iniciativa para o processo ensino-aprendizagem.

O hibridismo propõe a mistura ou mescla de recursos, por meio das metodologias ativas, proporcionando dinamicidade ao contexto educacional. Implica na integração de alunos e professores em espaços e tempos distintos<sup>42</sup>. Como propõe Nóvoa<sup>43</sup>, em dado momento, os estudos se darão em sala de aula presencial com a participação ativa entre alunos e professores. Em outros, acontecerão em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em casa ou locais onde o aluno esteja conectado através de uma rede na internet. Ou seja, do conhecimento transmissivo para uma diversidade de acesso ao conhecimento. Essa dinâmica enfatiza o papel de relevância do professor, atuando na mediação e organização das aprendizagens.

Algumas informações extraídas do questionário, deram suporte às autoras para a análise do momento pós-quarentena. São esses os dados: 43,9% de alunos indicaram que, talvez, alguns professores possam se apropriar de novos recursos e 21,90% que tudo voltará ao normal, após o período de quarentena. Essas informações são relevantes e denunciam a seguinte crença: as TICs têm o seu lugar no processo ensino-aprendizagem e não fazer uso delas, é incoerente com o cenário de uma sociedade tecnológica e digital. Terçariol<sup>44</sup>, assinala o fato de muitos docentes serem resistentes ao uso das TICs. Ainda que muitas escolas sejam informatizadas, os equipamentos são pouco utilizados devido alguns docentes resistirem à capacitação, no uso dos recursos tecnológicos. O autor considera esses docentes imigrantes digitais.

Apesar de a pesquisa ter apontado um percentual de 83,01% de professores usando o recurso de videoconferência, 283 alunos responderam que alguns de seus professores utilizaram o chat como proposta de atividade durante as aulas. Entretanto, 151 alunos responderam que poucos professores usaram

---

<sup>41</sup> NÓVOA, 2016.

<sup>42</sup> BACICH; MORAN, 2018.

<sup>43</sup> NÓVOA, 2016.

<sup>44</sup> TERÇARIOL, 2016.

esse recurso e 30 alunos responderam que nenhum dos professores usaram o chat. A realidade demonstra a dificuldade dos professores na utilização das ferramentas disponíveis. As lacunas demonstradas no resultado do questionário, apontam para o papel das instituições de ensino quanto à responsabilidade no treinamento de seu corpo docente. Por outro lado, a situação requer da classe docente a conscientização sobre a sua capacitação, com vistas ao uso das tecnologias digitais, à necessidade de mudança de metodologia no ensino e a adoção de práticas didáticas que envolvam o aluno em um processo de aprendizagem significativa, possibilitando autonomia e protagonismo.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As autoras enfatizam o efeito destabilizador da cultura escolar vigente causado pelo impacto da Pandemia Covid-19, no período de quarentena. O fato desse efeito atingir diretamente a educação formal, é indicativo para a quebra de alguns paradigmas, a fim de inovar o processo ensino-aprendizagem. Buscou-se no arcabouço teórico da pesquisa, o fortalecimento dessa ideia inicial com vistas a conhecer o pensamento dos autores sobre a origem da cultura escolar, a finalidade da escola e seus propósitos na construção do conhecimento e formação do indivíduo como cidadão crítico da sociedade em que vive.

A pandemia Covid-19 está deixando uma marca nesta geração, afetando diversas áreas e a rotina de cada cidadão brasileiro. O estudo possibilitou a observação de algumas variáveis, às quais refletiram na vida de seus sujeitos: contexto familiar, social, espiritual, questões cognitivas, processos de aprendizagem, relação interpessoal, relação com o mundo digital, disciplina, organização etc. No âmbito da educação formal, identifica-se a urgência na tomada de decisões, por parte dos profissionais educadores e do poder público, que apontam, como delineado em todo o capítulo, para a reconfiguração na cultura escolar brasileira.

O questionário *Aprendizagem e Cultura Digital durante a COVID-19* apoiou o estudo, elucidando aspectos da aprendizagem e do ensino. A partir da escuta dos estudantes, foi possível perceber seus anseios e as dificuldades vivenciadas pelos professores, fortalecendo as propostas de inovação no fazer educacional, a saber: 1) Incorporação das TICs no processo de ensino; 2) Adoção do hibridismo e das metodologias ativas; 3) Mudança de postura na relação professor-aluno; e 4) Capacitação contínua docente.

Fica claro que esses temas devem ser revisitados e postos sob a luz de raciocínios dialógicos, com vistas à implementação das iniciativas propostas, possibilitando as mudanças desejadas para o ensino e a educação, no Brasil. Em relação a essas iniciativas ou ações que, no futuro, possam configurar-se em re-

formas educacionais, o vetor direcionador do capítulo apontou para uma mudança no *status quo* da cultura escolar. Compreendendo a magnitude dos desafios presentes no trilha das reformas educacionais, qualquer proposição deve possibilitar a docentes e discentes uma excelente experiência durante o processo de formação educativa.

Sobre a experiência que norteia o cotidiano docente e discente, Larrosa<sup>45</sup> propõe, ao invés de pensar a educação de forma científica e técnica, ou de modo teórico e prático, “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”<sup>46</sup>. Na sociedade pós-moderna, *experiência* tem se tornado cada vez mais rara pela absoluta falta de tempo alegada. Todavia, a experiência é “o que nos passa”<sup>47</sup>. Em outras palavras, é aquilo que nos acontece e, verdadeiramente, nos toca. As autoras esperam que as iniciativas sugeridas sejam pensadas por esse viés, a fim de proporcionar *sentido* a professores e alunos e uma experiência rica e *tocante* no processo ensino-aprendizagem. O propósito final é que os alunos submetidos à educação formal brasileira experimentem, de fato, uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ciclo de Palestras Virtuais: Afetividade e Aprendizagem**. Live no YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/lpwQISDbUE8>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [Recurso Eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8. (Série Desafios da Educação).

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FERNANDES, E. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Pensadores da Educação. Ed. 248. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 15 set. 2020.

FERREIRA, A L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602010000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 12 set. 2020.

FILHO, L. M. de F. *et al.* **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação no campo da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30,

---

<sup>45</sup> LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 21.

n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GEICS. Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. **Aprendizagem e Cultura Digital durante a Pandemia COVID-19**, 2020. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://www.geics.com.br/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr., p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2020.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação de Professores no Século XXI e a Perspectiva da Escola Integral**. Instituto Ayrton Senna e Instituto Singularidades. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rp9ILAccfyQ>. Acesso em: 12 set. 2020.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, F. M. T. dos. **As emoções nas interações e a aprendizagem significativa**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 09, n. 2, p. 173-187, jul./dez. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198321172007000200173](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172007000200173). Acesso em: 16 set. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. **Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares**. São Paulo, SP: Governo do Estado, [2020]. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHENEIDERS, Luís Antônio. **O Método da Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom**. Lajeado: Editora da Univates, 2018. 19 p. ISBN 978-85-8167-252-6.

TERÇARIOL, A. A. de L. **O desenvolvimento de projetos, as tecnologias e a formação continuada em serviço de professores**. In: TERÇARIOL, A. A. de L.; MANDAJI, M. S.;

CAMAS, R. A. (orgs.). Da internet para a sala de aula: educação, tecnologia e comunicação no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p. 17-40.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. cap. 4, p. 153-187.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas Escolares y Reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas**. Revista Teias. Rio de Janeiro, v. 1. n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 8 set. 2020. ISSN 1518-5370 [IMPRESSO] – 1982-0305 [ELETRÔNICO].

**CULTURA DIGITAL E  
PRÁTICA DOCENTE**





### **3. CURSOS ON-LINE: O PAPEL DO PEDAGOGO NA ELABORAÇÃO E CURADORIA DE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS**

EMILY BOMFIM SOUZA  
ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

#### **3.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

No atual cenário de avanços tecnológicos, ocorreram transformações de impacto em diversas áreas, inclusive na área educacional. Não se pode mais pensar em educação sem que esta interaja com os advenços da comunicação e tecnologias da informação, ou seja, a educação é também virtual.<sup>1</sup> (SILVA; SILVA, 2016)

A perspectiva de ensino on-line, busca democratizar o acesso ao ensino, ofertando conteúdos de qualidade a custos muito menores e com maior flexibilidade de acesso. Na busca de garantir uma interação mais efetiva e encurtar as distâncias entre autores de cursos e alunos, é indispensável que os materiais didáticos a serem ofertados venham ao encontro dos ideais de ensino e forneçam dinâmica ao aprendizado dos alunos. Nesse sentido,

“[...] se o conceito norteador for a formação de um estudante crítico e participante da construção do conhecimento o material didático refletirá esta ideia, apresentando, para além do texto ofertado, estímulos e uma valorização da participação do estudante”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> SILVA, Willian Toneli da; SILVA, Eunice do Nascimento. O papel do docente na educação à distância: perspectivas para o novo profissional. E3 – Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP. v. 2 n. 1 (2016). p. 72. Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/e3/article/view/21/16> Acesso em: 27 nov. 2020.

<sup>2</sup> MOREIRA, Livia Cruz Dantas. Critérios para a elaboração de um material didático online interativo. 2013. p. 17. Monografia (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/LiviaCruzDantasMoreira.pdf>. Acesso em: 10. 09. 2020

Tendo em vista que a escolha e elaboração de materiais e recursos didáticos para utilização em cursos on-line é uma etapa que requer estratégias de seleção atenta e uma análise pedagógica crítica, consideramos a importância da atuação do pedagogo a fim de verificar a potencialidade dos recursos selecionados para um desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Este profissional se propõe a atender as demandas educacionais dos diferentes públicos a quem tais cursos são oferecidos. Nos indagamos então: qual é o papel do pedagogo na curadoria e elaboração de matérias e recursos didáticos em cursos on-line?

Partindo desta ideia geral, o presente estudo visa investigar, por meio de recortes da literatura atual, como cursos on-line podem ser aliados de impacto na garantia de formação continuada para as atuais demandas do mercado de trabalho. Ainda, buscamos investigar como o pedagogo pode ser um agente de contribuição na elaboração e curadoria de materiais e recursos didáticos. Este estudo visa analisar a importância da intencionalidade do pedagogo na sistematização e curadoria do curso on-line “Introdução a administração do tempo” hospedado na plataforma Learncafe, por meio da análise dos materiais didáticos e da trilha de aprendizagem construídas e, ainda, conhecer a percepção dos alunos concluintes deste curso acerca da efetividade e da potencialidade que os materiais trouxeram ao curso.

Esse estudo traz uma contribuição importante para a compreensão das diferentes áreas de atuação do pedagogo, bem como, desvelar as potencialidades dos cursos on-line para o aprendizado contínuo e significativo.

## **3.2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.2.1 O mercado de trabalho e os Cursos on-line**

Ao longo da história as formas de trabalho e produção foram modificando-se, e a partir da industrialização o emprego assalariado entrou em vigência. As fases tecnológicas que o capitalismo enfrentou desde o século XVIII, modificaram de sobremaneira as relações de trabalho.

Na 1ª fase da revolução industrial, o trabalho era extremamente explorado, sem direito e sem legislações específicas e isso levou os trabalhadores a uma série de insatisfações e manifestações. Na 2ª fase tem-se o modelo fordista de produção, que se caracteriza pelas linhas de produção em série, em que as atividades eram dispostas nessas linhas com execução altamente repetitivas e, nesse aspecto, as forças trabalhistas começaram a serem estruturadas. No século XX surgem as legislações trabalhistas e sindicatos. A partir da década de 1970, tem-se uma aceleração da revolução técnico científica informacional, que torna a tecnologia, a informática, a robótica e a mecatrônica as palavras chaves nos elementos produtivos.

Nesse contexto, a requisição passa a ser por trabalhadores com mão de obra altamente qualificada, com valorização do capital intelectual, sendo estes produtores de conceitos e tecnologias. Com isso, consolidou-se a necessidade da melhoria contínua do capital humano, para que assim, as empresas pudessem manterem-se competitivas e produtivas no atual cenário do mercado de trabalho.

O mercado atual exige uma nova postura dos trabalhadores, que por sua vez, devem estar em constante aprendizagem e em constante aperfeiçoamento. Schuster (2008) explana que na sociedade da informação, o sujeito deve estar em atualização constante para acompanhar os avanços cada vez mais efêmeros.

Mesmo nesta eminente exigência pelo constante aprendizado é comum que trabalhadores por conta das demandas do cotidiano acabem por não ter tempo hábil para deslocarem-se a um local de treinamento, ou até mesmo encontram-se fisicamente cansados para estarem presencialmente neste espaço de formação. É nesse contexto, que temos a potencialidade dos cursos on-line como fortes aliados na garantia da formação continuada. Com a pandemia da COVID-19, os cursos on-line tornaram-se possibilidades de acesso à educação, já que o isolamento físico suspendeu os cursos presenciais.

Bastos<sup>3</sup> aponta que tanto os cursos presenciais quanto os on-line apresentam características em comum, como frequência, registros de avanços, avaliações e tarefas. Contudo, o grande diferencial dos cursos on-line faz-se em suas características de acesso flexibilizado, maior liberdade para o aluno seguir seu tempo e ritmo, redução de custos e possibilidade da utilização de diferentes recursos tecnológicos para enriquecer a experiência de aprendizado do aluno. Assim, esta modalidade de ensino torna-se uma alternativa muito eficaz para atender as demandas atuais, em especial do mercado de trabalho, no que tange o constante aperfeiçoamento dos trabalhadores.

### **3.2.2 A importância dos recursos didáticos em cursos on-line autoinstrucionais**

Os cursos on-line são excelentes opções de aprendizagem para o sujeito manter-se em constante atualização, no entanto, é muito comum que em cursos livres não exista a presença do professor-tutor para orientar e mediar questões relacionadas à dinâmica dos conteúdos. Porém, essa problemática é reversível quando se tem um planejamento consciente dos materiais e recursos didáticos para atender as demandas dos diferentes perfis de alunos.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da EAD na Formação do Sujeito. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 71-81 Janeiro de 2017. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ead-formacao>.

<sup>4</sup> SILVA, Fátima C. N. da; CERUTTI, Izabella S.; SILVA, Janaina N. M. da; LONTRA, Marta. CRITÉRIOS E INDICADORES PARA A ESCOLHA DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS ON-LINE. Setor Educacional. S. I. p. 01-06, mai. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007123816PM.pdf>. Acesso em: 17 abri. 2020.

Oliveira et al.<sup>5</sup> evidencia que em cursos on-line autoinstrucionais existem quatro principais estratégias educacionais adotadas para garantir um aprendizado mais autônomo e crítico dos alunos, são elas: **Trilhas de aprendizagem; Atividades colaborativas; Itens avaliativos ou auto avaliativos e o Material didático.** Todas estas estratégias devem ser pensadas e organizadas de modo que o aluno, sinta-se parte desta construção de aprendizagem, sendo para isso, de imensurável importância que cada etapa de construção do curso passe por um uma atenta e cautelosa análise pedagógica.

Neste contexto, o pedagogo é um forte aliado no processo de curadoria e elaboração de materiais e recursos potencialmente significativos, atendendo à multiplicidade de estilos de aprendizagem e possibilitando que o aluno aprenda em seu próprio ritmo e mantenha-se engajado ao longo do curso. Em prol de atender esta perspectiva de aprendizagem, o curso on-line deve possibilitar uma diversidade de recursos e ferramentas para efetivar a demanda e estilos de aprendizagem de cada estudante.

William Glasser<sup>6</sup> psiquiatra americano, compilou em sua teoria sobre educação, uma pirâmide que desvela os níveis de aprendizagem conforme a estratégia adotada para aprender o novo conteúdo, figura 1.



**Figura 1 - Pirâmide de William Glasser**

Fonte: <https://www.materiaincognita.com.br/quando-ensinamos-aos-outros-mais-nos-proprios-aprendemos/>

<sup>5</sup> OLIVEIRA, Ana Emilia Figueiredo de; Dilson RABÊLO JUNIOR, José Lins; MONIER, Elza Bernardes; ASSIS, Katherine Marjorie Mendonça de; GARCIA, Paola Trindade; REIS, Regimarina Soares; SILVA, Stephanie Matos. PRODUÇÃO DE CURSOS EAD: DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO AO USO DE TECNOLOGIAS MOBILE NA EDUCAÇÃO. EDUFMA. S. I. 2017. p. 87-105. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/10587>. Acesso em: 29 nov. 2020.

<sup>6</sup> GLASER, W. William Glasser. 2017. Fonte: PPD: Disponível em: <http://www.ppd.net.br/william-glasser/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Mas como a pirâmide de Glasser pode contribuir na elaboração e curadoria de materiais e recursos para os cursos on-line?

Partindo do pressuposto de que cada indivíduo apreende um conteúdo de forma diferente, em decorrência dos diferentes estilos de aprendizagem, e sabendo que para que um conteúdo seja realmente apreendido de forma eficaz faz-se importante colocá-lo em prática e por vezes até ensiná-lo. Assim, o professor autor do curso ao elaborar atividades e estruturar textos, ou selecionar vídeos, deve considerar esses elementos, prezando por recursos e materiais que desenvolvam habilidades e facilitem a articulação dos saberes ensinados com o seu uso prático “Cabe ao professor de EAD desenvolver habilidades que permitam que os aprendentes passem a articular os saberes e as capacidades adquiridas para utilização na vida real.”<sup>7</sup>.

Neste mesmo contexto, porém com um olhar mais pedagógico, podemos traçar as considerações do psicólogo David P. Ausubel, que deleitou seus estudos sobre a aprendizagem significativa, conduzindo a importância da interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, de tal forma a trazer novos significados aos conhecimentos previamente estruturados<sup>8</sup>.

Nesta consideração, torna-se importante desvelar, que no processo de aprendizagem, seja em um ambiente presencial ou virtual, deve ser proporcionado ao educando um ambiente de interação entre aquilo que ele já sabe, e aquilo que será apreendido, o que Ausubel conceituou como “ancoragem” o que leva a incorporação de novos conhecimentos.

A consideração dos conhecimentos prévios do aluno como elemento crucial na aprendizagem, vem ao encontro das demandas de mercado do século XXI, que dentre tantas coisas, pleiteia a formação contínua e significativa. Os conhecimentos prévios atuam como “subsunçores” que ancoram ou alavancam os novos conhecimentos, “[...] em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto”<sup>9</sup>.

Com isso, torna-se possível considerar que no processo de curadoria ou elaboração de materiais didáticos, é de suma importância considerar os conhecimentos prévios dos alunos, e que ao mesmo tempo destine um conteúdo motivador para mobilização dos conhecimentos já existentes, ancorando a aquisição de novos, perspectivando seu uso prático.

---

<sup>7</sup> SILVA; SILVA, 2016, p. 72.

<sup>8</sup> MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal Aprendizagem Significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 2.

### **3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.3.1 Contexto da pesquisa**

A fim de verificar a importância da elaboração e curadoria de recursos e materiais didáticos em cursos autoinstrucionais, elaboramos um curso on-line com a temática “Introdução a Administração do Tempo”, o qual foi hospedado na plataforma de ensino Learncafe (<http://www.learncafe.com>) e disponibilizado de forma gratuita para todos que tivessem interesse na temática. O curso foi pensado e construído com as premissas levantadas no referencial teórico desse estudo, bem como, passou por uma análise pedagógica da própria plataforma de hospedagem. O curso foi oficialmente disponibilizado no dia 06/07/2020 e foi analisado até o dia 29/11/2020 totalizando um período de 162 dias.

Analisaremos os materiais desenvolvidos no curso, a partir da estruturação destes baseados na aprendizagem significativa, com vistas a produzir um curso com materiais potencialmente significativos e que permitam uma aprendizagem mais autônoma e condizente com o modelo de curso autoinstrucional.

Além disso, lançaremos um olhar acerca da percepção dos cursistas nos feedbacks registrados na plataforma, buscando apreender como os materiais favoreceram ou não a aprendizagem dos alunos.

### **3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa teve como objetivo apresentar o papel do pedagogo na elaboração e construção de materiais didáticos que, ao serem organizados com intencionalidade pedagógica, criam condições para um aprendizado significativo para estudantes. Para esta análise, a partir dos pressupostos teóricos foi criado um curso virtual, numa perspectiva autoinstrucional, que foi elaborado a partir do referencial teórico, cujo percurso pedagógico e materiais apresentamos a seguir.

#### **3.4.1 Estrutura do curso - Trilha de aprendizagem**

Para guiar o aluno sobre o que ele encontrará ao longo do curso, e como ele poderá acompanhar e explorar de forma mais efetiva os recursos e materiais disponíveis, foi elaborada uma trilha de aprendizagem que foi alocada no primeiro e-book de introdução ao curso. Esta trilha indica cinco pontos importantes: Leitura dos guias; assistir aos vídeos e fazer anotações; Ler a apostila e escutar atentamente o podcast de entrevista e Participar do desafio e compartilhar no fórum. Essa foi uma estratégia para direcionar o aluno no curso autoinstrucional, como foi previsto por Oliveira et. al<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA et al, 2017.

Este recurso de trilha se pauta na concepção de oferecer um percurso pedagógico ao estudante, de forma que ele possa fazer experiência e vivenciar momentos de aprendizagem ao longo da trilha.

### 3.4.2 Estrutura do curso – e-book

O curso foi dividido em 3 módulos, ou tríade de aprendizagem (figura 4). Cada módulo trouxe um foco diferente para trabalhar a mesma temática. O primeiro módulo destinou-se a desvelar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de um fórum, que permitiu que o aluno escrevesse e compartilhasse o que já sabia sobre o tema do curso e suas expectativas de aprendizagem. O segundo módulo teve um foco na multissensorialidade, trazendo um mesmo conteúdo com diferentes recursos, seja áudio, vídeo, escrita ou leitura. E o terceiro módulo, buscou fazer com que o aluno se colocasse como protagonista da própria aprendizagem, e compartilhasse com os colegas de curso as suas ações frente ao desafio presente nos e-books.

Nos dois primeiros módulos tivemos a presença de e-books, o primeiro destinado a introduzir o que o curso traria para o aluno, para que ele pudesse perceber deste o princípio se o curso estava de acordo com seus interesses de aprendizagem e capacitação. O segundo e-book fez um compilado das principais dicas de gestão do tempo que foram ensinadas ao longo do curso. Os no final dois e-books tinha um desafio que será mais bem explorado no tópico “interações”, que contava juntamente com o slogan do curso “Respire, inspire-se e não pire!”. Como colocado por Silva, et al. 2007, essa estruturação e planejamento do curso buscou suprir a ausência do professor-tutor oferecendo uma consistente curadoria de recursos para atender aos diferentes perfis de aprendizagem dos alunos.

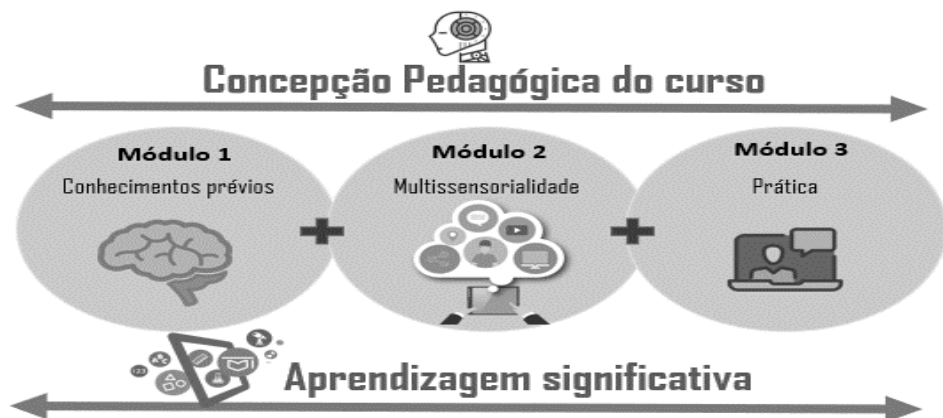


Figura 2 - Concepção Pedagógica do curso

Fonte: Autoras/www.Learncafe.co

### 3.4.3 Estrutura do curso – 1 episódio de podcast

Segundo Veloso et al.<sup>11</sup> “O podcast é semelhante a um programa de rádio, porém apresenta certas especificidades, como, por exemplo, o conteúdo produzido sob demanda, ou seja, programas mais específicos que tratam com um público-alvo determinado”. No segundo módulo do curso, para falar sobre algumas dicas de como os alunos do curso poderiam administrar melhor o tempo, foi utilizada a ferramenta de aprendizagem podcast, com um episódio de entrevista com a professora Ana Lúcia de Souza Lopes que é formada em Administração e Doutora em educação. Essa estratégia de escuta, segundo a pirâmide de Glasser, levaria a uma aprendizagem de 20% do conteúdo apresentado, porém o podcast, estava acompanhado do desafio presente nos e-books, que solicitava aos alunos colocarem em ação as dicas aprendidas, bem como, compartilhar essas ações com os colegas do curso por meio do fórum, e compartilhar ensinando as dicas a algum colega, levando a aprendizagem a porcentagens maiores de compreensão.

Já o podcast se apresenta como uma linguagem de áudio potente e atrativa para o público adulto, permitindo mobilizar as múltiplas possibilidades de aprendizagem e traz, ainda, uma interligação com os demais materiais, auxiliando na concepção de um curso com materiais potencialmente significativos.

### 3.4.4 Estrutura do curso – Animações

Outra estratégia adotada, para compor os recursos didáticos do curso foi a animação. Ela foi feita para representar uma história de uma mulher que está desesperada por não conseguir administrar bem o seu tempo, vendo seu desespero um especialista na área lhe ensina algumas técnicas e dicas para gerir melhor sua vida pessoal e profissional, colocando estas dicas em pratica a personagem consegue ter bons resultados. O software utilizado para criação da animação foi o Animaker.com. A animação destinou-se a respeitar os perfis de aprendizagem dos alunos que aprendem melhor vendo e ouvindo, levando-os a uma maior compreensão do conteúdo.

Este recurso, permite a experiência de vivenciar, por meio de uma narrativa uma situação-problema que coloca o estudante numa posição ativa em relação ao contexto e às soluções possíveis e, por meio do vídeo, mobiliza o es-

---

<sup>11</sup> VELOSO, Camila; BALDUINO, Isabela; SANTOS, Júlia; MARQUES, Laura; BARBOSA JÚNIOR, Reginaldo; ROSA, Rosane. Projeto Metacast: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem. 2019, p. 5. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0370-1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.



tudante a compreender o conteúdo e a pensar em como se apropriar desse conhecimento para os objetivos do curso que é prepará-lo para administrar melhor seu tempo.

### **3.4.5 Estrutura do curso – Interações**

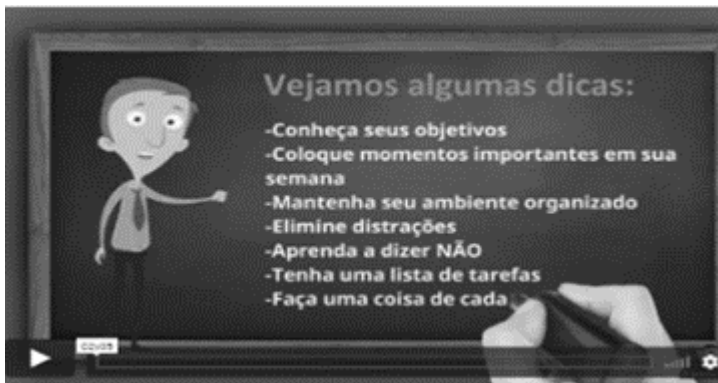
Partindo das premissas colocadas na pirâmide de Glasser e juntamente as considerações de Ausubel frente a importância dos conhecimentos prévios para se pleitear a aprendizagem significativa, ficou evidente que a aprendizagem de um novo saber efetivasse de forma mais concreta, quando o aluno pode se ancorar com os conhecimentos que já possui, e de mesmo modo pode colocar o conhecimento apreendido em prática e compartilhar/ensinar o que aprendeu. Com isso, o curso contou com dois fóruns de discussão. O primeiro buscou desvelar os conhecimentos e expectativas dos alunos sobre o curso (conhecimentos prévios – subsunçores) e o segundo objetivou compartilhar com os colegas, seja por áudio, vídeo, escrita ou foto, a realização prática das dicas aprendidas ao longo do curso, bem como, aquilo que possa ter dado errado.

Outra estratégia de aprendizagem, foi o desafio presente nos e-books, que solicita que o aluno ensine para alguém de sua confiança, aquilo que aprendeu durante o curso, fazendo assim o aluno agir de forma ativa sobre o conteúdo apreendido (pirâmide de Glasser). Essas estratégias de interação, respeitando as premissas da aprendizagem significativa, desvelam a importância de o elaborador do curso planejar de selecionar de forma consistente as abordagens e recursos a serem utilizados, e entendendo esse elaborador como um pedagogo, fica explicitado que sua bagagem frente aos processos de aprendizagem humana, são cruciais na edificação de cursos on-line.

Vale a pena destacar que todos os materiais possuem uma linguagem visual atrativa e linguagem condizente com os conteúdos. A diversidade de materiais envolvidos no curso como Ebooks, Podcasts, Vídeos e Atividades buscam mobilizar o estudante a diversos momentos de aprendizagem e esta intencionalidade é presente justamente pela articulação do pedagogo na concepção, seleção e produção dos materiais. A seguir apresentamos alguns exemplos:



**Figura 3 - e-book desafio**  
Fonte: Autoras/ [www.Learncafe.com](http://www.Learncafe.com)



**Figura 4 – Animação**  
Fonte: Autoras/ [www.Learncafe.com](http://www.Learncafe.com)

### 3.4.6 O que os alunos dizem sobre o curso?

O curso de “Introdução a Administração do tempo” é um curso gratuito, destinado a todos os interessados na temática, e possui uma carga horária de 1 hora. No período de análise de 06/07/2020 a 29/11/2020 obtivemos um total de 217 alunos matriculados, sendo desse total 108 alunos ativos, ou seja, tinham ao menos iniciado o curso, e 109 alunos concluintes. Com base nas avaliações dos alunos concluintes obtivemos uma avaliação média de 4.52/5.0 (figura 3), e um total de 75 feedbacks escritos.

## Avaliação dos alunos:

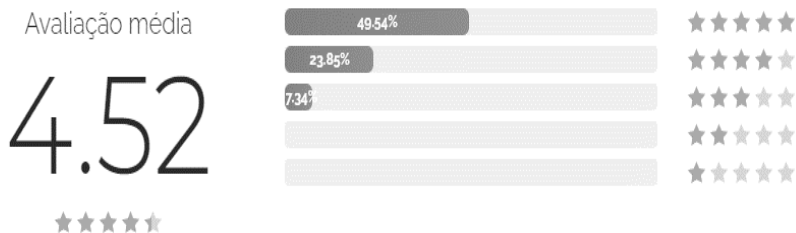


Figura 7 - Avaliação dos alunos

Fonte: [www.learncafe.com](http://www.learncafe.com)

A fim de encontrar vestígios se a forma como o curso on-line foi estruturado e os materiais e recursos selecionados e elaborados, foi efetivamente eficaz para uma aprendizagem significativa dos alunos concluintes, traremos a seguir um recorte ilustrativo de 10 feedbacks escritos.

Estou gostando bastante do curso e anotei diversas dicas a serem utilizadas no meu <b>trabalho e vida pessoal</b> . Muito Obrigada por compartilhar conhecimento
Existem coisas em nossas vidas que são valiosas, porém o tempo é o bem mais precioso que temos para nossas vidas. Por isso que há tempo para todas as coisas, e eu dediquei a estudar esse conteúdo valiosíssimo. Há e não esqueça; <b>Respire, Inspire e não pire.</b>
Eu <b>não sabia como organizar todas as minhas tarefas</b> e separar o tempo para cada uma, mas acredito que depois deste curso eu farei isso com facilidade.
Minha nota é 10 -super indico -Foi um curso muito relevante -Muito bem colocado -Inovou novas ideias de conhecimento - <b>Possui uma ótima formação - Vou procurar novos conhecimentos</b>
Gostei muito do conteúdo, mas <b>achei curto o curso.</b>
Foi simples e satisfatório.
Curso com dicas muito relevantes, considerando a carga horária.
<b>Eu gostei muito do curso.</b> No início foi difícil por causa das distrações, mas depois eu fiquei muito focado no curso.
O Conteúdo foi bastante resumido e desde já parabenizar a autora e dizer que experiências adquiridas com o curso serão colocadas em prática dentro de mais tempo... <b>E que o mesmo devia ter mais módulos !!</b>
Curso curto, mas com <b>dicas e assuntos bem relevantes!</b>

Fonte: Avaliação escrita dos estudantes, 2020. Grifo nosso. Elaborado pelas autoras.

Todos os feedbacks dos alunos demonstram que eles gostaram dos conteúdos aprendidos, e muitos alunos colocam que irão colocar em prática esses conteúdos, o que vem ao encontro da nossa proposta de aprendizagem ativa em que o aluno é o protagonista da construção de saberes.

Alguns alunos, exatamente 5 das 75 avaliações escritas, dizem que apesar de terem gostado do curso, esperavam que o mesmo, tivesse mais conteúdos ou mais módulos. Tendo em vista, que este é um curso de 1 hora, e que passou por uma análise pedagógica tanto das professoras autoras, quanto da própria plataforma de hospedagem, descartamos o fato do curso ter uma carga horária aquém dos materiais e recursos disponibilizados, com isso inferimos que as colocações destes alunos demonstram o interesse deles por saberem mais sobre o tema abordado, o que novamente vem ao encontro das perspectivas de aprendizagem previstas pelas autoras do curso.

De modo geral, os alunos demonstraram-se motivados a agir frente ao conteúdo apresentado, e mesmo sendo um curso autoinstrucional, perceberam-se como partes interativas dos conteúdos aprendidos. Essa percepção vem ao encontro das discussões teóricas frente à necessidade de uma ação pedagógica atenta para realizar o processo de curadoria de materiais e recursos que venham atender as diferentes motivações e estilos de aprendizagem dos alunos.

### **3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pedagogo em um contexto de transformações na forma de ensinar, é um forte aliado para garantir a escolha e elaboração de recursos didáticos em cursos online, que possibilitem por um lado, o aprendizado significativo dos alunos e por outro, uma interação mais efetiva entre aluno e professor mesmo em contextos de distâncias físicas, as quais acabam sendo encurtadas em uma perspectiva de ensino on-line.

Consideramos ao término deste estudo, que cursos on-line podem sim proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, e que para isso faz-se necessário que a elaboração deste curso seja planejada de forma a atender os diferentes estilos de aprendizagem e as atuais demandas de ensino.

Este estudo é um breve recorte sobre o papel do pedagogo na elaboração e curadoria de materiais didáticos em cursos on-line, e tem a pretensão de ser um instrumento de reflexão para pesquisas futuras, especialmente as aplicadas, principalmente para introduzir o impacto de cursos on-line na formação continuada e os outros espaços de atuação do pedagogo.

### **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Importância da EAD na Formação do Sujeito**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 71-81 Janeiro de 2017. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ead-formacao>.

GLASER, W. **William Glasser**, 2017. Fonte: PPD: Disponível em: <http://www.ppd.net.br/william-glasser/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MOREIRA, Lívia Cruz Dantas. **Critérios para a elaboração de um material didático online interativo**. 2013. p. 45. Monografia (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/LiviaCruzDantasMoreira.pdf>. Acesso em: 10. 09. 2020

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, Ana Emilia Figueiredo de; Dilson RABÊLO JUNIOR, José Lins; MONIER, Elza Bernardes; ASSIS, Katherine Marjorie Mendonça de; GARCIA, Paola Trindade; REIS, Regimarina Soares; SILVA, Stephanie Matos. **PRODUÇÃO DE CURSOS EAD: DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO AO USO DE TECNOLOGIAS MOBILE NA EDUCAÇÃO**. EDUFMA. S.l. 2017. p. 87-105. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/10587>. Acesso em: 29 nov. 2020

SCHUSTER, Margia Elisa. **Mercado de trabalho de tecnologia da informação: O perfil dos profissionais demandado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17539/000718987.pdf?sequence>. Acesso em: 27 nov. 2020

SILVA, Willian Toneli da; SILVA, Eunice do Nascimento. **O PAPEL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA O NOVO PROFISSIONAL**. : E3 – Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP. v. 2 n. 1 (2016). p. 62 – 75. Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/e3/article/view/21/16> Acesso em: 27 nov. 2020

SILVA, Fátima C. N. da; CERUTTI, Izabella S.; SILVA, Janaina N. M. da; LONTRA, Marta. **CRITÉRIOS E INDICADORES PARA A ESCOLHA DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS ON-LINE**. Setor Educacional. S.l. p. 01-06, mai. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007123816PM.pdf>. Acesso em: 17 abri. 2020.

VELOSO, Camila; BALDUINO, Isabela; SANTOS, Júlia; MARQUES, Laura; BARBOSA JÚNIOR, Reginaldo; ROSA, Rosane. **Projeto Metacast: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem**. 2019, p. 12. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0370-1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.



# 4. A PRODUÇÃO DE COMENTÁRIOS CRÍTICOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

GUSTAVO GOMES SIQUEIRA DA ROCHA  
LUCIANA TEIXEIRA

## 4.1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, focaliza-se a importância que métodos ativos de aprendizagem, isto é, métodos que concebem o aluno destituído de seu papel passivo, ganharam durante a pandemia da Covid-19, período em que o uso de tecnologias, ainda que em condições limitadas, tornou-se uma necessidade para a interação professor-aluno em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), cujo domínio tem sido fundamental para a manutenção das atividades escolares. Em termos mais específicos, busca-se apresentar os benefícios da Sala de Aula Invertida (do inglês *Flipped Classroom*<sup>1</sup>, cf. BERGMANN; SAMS<sup>2</sup>; MATTAR,<sup>3</sup>), no sentido de estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos para construir

---

<sup>1</sup> O termo *Flipped Classroom*, traduzido como “Sala de Aula Invertida”, tornou-se conhecido em 2008, a partir da iniciativa de dois professores de ensino médio norte-americanos, que resolveram, no ano anterior, gravar vídeos com o conteúdo de suas aulas de química, com a finalidade de disponibilizá-los *on-line* para os alunos infrequentes. Para além do objetivo inicial, os vídeos passaram a ser acessados também pelos estudantes assíduos e, posteriormente, por estudantes e professores de outras localidades dos Estados Unidos. Atualmente ambos os pesquisadores integram o conselho da *Flipped Learning Network-FLN*, instituição norte-americana voltada à pesquisa sobre o modelo *flipped*. A expressão *Flipped Learning* indica que não basta inverter o local de ocorrência das ações de ensino, para que se configure um modelo diferenciado de aprendizagem. O êxito depende, principalmente, do comprometimento das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem – estudantes, gestores, professores e demais funcionários – de modo a promover a autonomia e o protagonismo do aluno. No Brasil, esse método ainda é conhecido como *Flipped Classroom*. Para mais informações a esse respeito, ver Schmitz (2016).

<sup>2</sup> BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

<sup>3</sup>MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

seu conhecimento, com a mediação do professor, explicitando-se em que medida a adoção desse método ativo de aprendizagem pode efetivamente estimular a experimentação e a criatividade desses discentes, constituindo-se como uma alternativa para a inovação do processo de ensino, quando do retorno às aulas presenciais no contexto do “novo normal”.

De acordo com a proposta de Bergmann e Sams<sup>4</sup>, o método da Sala de Aula Invertida, como o próprio nome indica, consiste na inversão da lógica organizacional entre o que é realizado em aula e em casa, no âmbito de uma aula expositiva tradicional. Segundo os autores, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula [passa a ser] executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, [passa a ser] realizado em sala de aula.”<sup>5</sup>

Dessa maneira, no contexto da Sala de Aula Invertida, o aluno já chega a sua aula tendo tido contato prévio com o conteúdo em casa, e o espaço da aula é utilizado para sanar dúvidas, realizar tarefas, exercícios de fixação e trabalhos – em grupos, duplas ou individuais –, destituindo-o de seu papel passivo de mero receptor de conteúdos transmitidos pelo docente. Por sua vez, o professor assume o papel de mediador, visto ser ele quem auxilia os discentes a selecionarem fontes e materiais de pesquisa, além de esclarecer, de forma personalizada, dúvidas pontuais de cada aluno, de modo a transformar as informações em conhecimento, cumprindo seu papel de facilitador da aprendizagem.

No que concerne às atividades aqui descritas, estas foram aplicadas a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, durante a vigência do Regime de Estudos e Atividades Não Presenciais (REANP), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, com vistas a dar continuidade ao calendário escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, cujas aulas presenciais encontravam-se interrompidas desde março de 2020, devido ao contexto pandêmico da Covid-19.

De modo particular, elegeu-se o estudo do gênero textual “comentário crítico”, a fim de não só aguçar nos discentes o interesse pela pesquisa acerca do conteúdo do componente curricular a ser trabalhado, mas também possibilitar discussões a partir de uma estratégia de aprendizagem baseada em problemas, tendo em vista que perguntas realizadas pelos próprios estudantes ou questões levantadas pelo professor a partir de dúvidas ou ideias propostas pelos alunos podem servir de base para consolidar seu aprendizado.

Nesse contexto, o presente trabalho – recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e conduzida em uma escola da rede estadual de Minas Gerais – tem como objetivo explicitar de que maneira a Sala de Aula Invertida pode contribuir de fato para a interação entre professores e alunos, não só no contexto de aulas

---

<sup>4</sup> BERGMANN; SAMS, 2019.

<sup>5</sup> Ibidem, adaptado.



remotas, durante o período de isolamento social, mas também na volta às aulas presenciais pós-pandemia, a despeito de todas as limitações tecnológicas da escola pública.

O artigo está assim organizado: a segunda seção contempla a base teórica na qual o trabalho está fundamentado, discutindo-se em que medida a Sala de Aula Invertida pode ser considerada uma metaestratégia que suporta todos os outros modelos de ensino-aprendizagem. Na terceira seção, são apresentadas as questões de pesquisa que norteiam este estudo, bem como a caracterização da perspectiva metodológica assumida; descreve-se, ainda, o Regime de Estudos e Atividades Não Presenciais – REANP – adotado pelo estado de Minas Gerais, desde maio de 2020, como medida decorrente do isolamento social, que suspendeu o ensino presencial durante o período de pandemia da Covid-19, e discorre-se, também, sobre os procedimentos adotados para a produção dos comentários críticos. Na quarta seção, apresenta-se uma breve discussão dos resultados obtidos em cada etapa da produção do gênero textual “comentário crítico”, ressaltando-se algumas “estratégias de facilitação de aprendizagem” empregadas no ensino remoto emergencial, a partir da identificação das dificuldades dos participantes do estudo. Finalmente, nas considerações finais, pondera-se em que medida a Sala de Aula Invertida, enquanto método voltado a formar alunos mais investigativos, com pensamento crítico e atitudes proativas, permite criar as condições necessárias que levam a diálogos significativos na sala de aula e, consequentemente, a um aprendizado profundo e efetivo.

## **4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Nesta seção, apresentam-se os pilares da Sala de Aula Invertida, abordagem pedagógica cuja intenção é a de provocar movimentos – na sala de aula e fora dela – que incentivam a participação dos estudantes no processo de aprender, tal qual postulado na sigla “F-L-I-P”: *Flexibile Environment; Learning Culture; Intentional Content; Professional Educator* (FLN, 2014). Ressalta-se, ainda, a contribuição de documentos norteadores oficiais para o trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com destaque para o “comentário crítico”, dada a intenção inicial de se estimular o debate entre os alunos e a prática de argumentar e contra-argumentar.

### **4.2.1 Sala de Aula Invertida: refletindo sobre as formas de ensinar e de aprender**

Conforme já se mencionou na seção de abertura deste artigo, a Sala de Aula Invertida, enquanto método ativo de aprendizagem, isto é, método que destitui o docente da centralidade do processo de ensino, consiste na inversão do

modelo tradicional de aulas expositivas, objetivando formar habilidades de investigação, reflexão e autonomia dos discentes, engajando-os na construção do conhecimento, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico e da aptidão para resolução de problemas.

Em consonância com Bergmann e Sams<sup>6</sup> no modelo invertido da sala de aula, os alunos engajam-se colaborativamente com seus pares “em vez de dependerem exclusivamente do professor como único disseminador de conhecimento.”

Mattar<sup>7</sup> Ressalta ainda algumas das funções primordiais do professor, ao lecionar em contexto de Sala de Aula Invertida, sendo responsável por “responder às dúvidas iniciais dos alunos, acompanhar os resultados das avaliações e [...] perceber suas necessidades.”

Assim sendo, o aluno inserido nesse contexto de aprendizagem ativa é provocado a desenvolver competências e habilidades relacionadas à pesquisa a ser feita em casa, de forma prévia, conforme orientação do professor e, quando em sala de aula, com a mediação do professor, partindo daquilo que já pesquisou previamente, o discente tem a oportunidade de refletir sobre o que está sendo debatido, podendo participar ativamente da troca de ideias e experiências com a turma, o que permite um maior aprofundamento do conteúdo em análise. Trata-se, pois, de uma oportunidade de o aluno consolidar os seus conhecimentos prévios e integrá-los às novas informações, *raciocinando* sobre as questões que podem surgir nesse processo e, principalmente, sobre aquelas que ele é capaz de propor. Desse modo, a aprendizagem pode tornar-se mais eficaz, pois o aluno pensa em perguntas antes de buscar respostas.

Dentre os aspectos positivos mencionados na abertura desta subseção, está a possibilidade de a Sala de Aula Invertida proporcionar a autonomia do estudante na aquisição de conhecimento, pois o aluno se sente parte do processo ao se perceber também responsável pela própria formação e mais comprometido com o que está sendo estudado. Segundo Tavares (2018), correntes da neurociência e da psicologia da educação argumentam que a construção do conhecimento, a retenção de informações na memória de longo prazo, bem como o acesso a elas e sua utilização para compreender fenômenos, conceitos e resolver problemas seriam favorecidos pela forma como tais informações são apresentadas ao cérebro, ou seja, como são ensinadas.

Para a autora, o cérebro retém e utiliza com mais facilidade o conhecimento resultante de um aprendizado que é desencadeado por uma dada motivação, pela curiosidade epistemológica, isto é, pela curiosidade crítica. Além disso, a falta de parte da informação necessária para se compreender completamente um fenômeno ou solucionar um desafio pode aumentar o interesse do

---

<sup>6</sup> BERGMANN; SAMS, 2019, p. 24.

<sup>7</sup> 2017, p. 37.

estudante em obtê-la e facilitar a integração do novo conhecimento com o conhecimento prévio<sup>8</sup>.

Na perspectiva do professor, cumpre destacar a relevância de seu papel nessa abordagem pedagógica, pois é requerido desse profissional que ele se dedique tanto a pesquisar e a manter-se em contínua formação, aprofundando seus conhecimentos, quanto a trabalhar, como mediador, pela autorregulação da aprendizagem de seus alunos. Idealmente, a autorregulação da aprendizagem implica um processo em que o aluno estrutura, inspeciona e avalia o seu próprio aprendizado, estando associada à melhor apreensão do conteúdo, a um maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho escolar.

É necessário, no entanto, que a escola e o docente ofereçam aos alunos condições adequadas de aprendizagem, tendo em vista que

“[...] cabe aos professores e às instituições de ensino garantir aos alunos o acesso ao material didático, tanto do ponto de vista de equipamentos quanto de conexão de Internet, assim como a disponibilização dos materiais em tempo hábil, para que os alunos realizem as tarefas necessárias.”<sup>9</sup>

Portanto, além de mudar a estrutura e a dinâmica da sala de aula, a implantação da Sala de Aula Invertida exige novas formas de avaliação, que enfoquem menos a memorização e a reprodução, e que valorizem mais a aplicação do conteúdo a novas situações. Nesse sentido, a Sala de Aula Invertida, enquanto método ativo que prima pela autonomia na educação, se constitui, em última análise, como um exercício de liberdade.

#### **4.2.2 O gênero textual “comentário crítico” como objeto de ensino**

O advento da Linguística Textual<sup>10</sup>, aliado à perspectiva sociocognitivo-interacionista, colocou em evidência, a partir dos anos 80, a importância do texto enquanto objeto de estudo, tendo em vista que o foco na palavra ou na frase isolada não permite alcançar os diversos fenômenos linguísticos, os quais só podem ser explicados dentro do próprio texto, levando-se em consideração, ainda, o fato de que a nossa comunicação se realiza por meio de textos. De acordo com essa concepção, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da

---

<sup>8</sup> BATTIG, 1979; KITCHNER, 1983; SPIRO et. al., 1988 apud TAVARES, P. de A. Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

<sup>9</sup> MATTAR, 2017, p. 37.

<sup>10</sup> Para um percurso histórico sobre a Linguística Textual, ver Koch (2006).

interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”<sup>11</sup>.

Em consonância com essa perspectiva, muitos estudos passaram a ser conduzidos com o objetivo de explicitar como ocorre a aprendizagem da língua em determinadas situações comunicativas, e como fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa de modo a adequá-la aos diversos contextos sociais e, por extensão, a competência textual, ou seja, o conjunto de habilidades linguísticas necessárias aos diversos usos da língua.

Nesse cenário, Dolz e Schneuwly<sup>12</sup> concebem a “teoria de gêneros”, cuja proposta enfatiza a importância de se levar em consideração, no estudo de determinada língua, o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem acontecem. À luz dessa proposta, ganha relevo o ensino com gêneros textuais, que passa a ser de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem da língua, de modo que o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros ganha, a partir de então, especial relevância, por contribuir para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento, o que lhe confere condições mais adequadas para produzir e compreender diversos textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa<sup>13</sup> preconizam a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção textual, e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero; por isso, conferem aos gêneros o papel de fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais passaram a ser considerados fundamentais no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Isso posto, o gênero textual focalizado neste estudo é o comentário crítico, entendido como um tipo de resenha<sup>14</sup>, porém de menor extensão, que apresenta uma apreciação crítica a respeito de um livro, filme, peça teatral, entre outros. Quanto à sua estrutura, o comentário possui *introdução*, em que é feita a apresentação do tema do texto lido (ou do filme exibido etc.), fazendo-se críticas positivas ou negativas, seguindo-se uma breve fundamentação dos diferentes pontos de vista, de modo a se construir a argumentação, a fim de se proceder à recomendação (ou não) do texto em análise<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> KOCH, I. G. V. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDFU, 2006. p. 43.

<sup>12</sup> DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

<sup>13</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ministério da Educação/MEC, 1998.

<sup>14</sup> A resenha, também denominada “resumo crítico”, é redigida com finalidade interpretativa das ideias do/a(s) autor(es)/autora(s) do texto em foco, as quais são discutidas, debatidas, confrontadas ou ratificadas, com base em argumentos, evidências. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004)

<sup>15</sup> MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.

Em vista disso, Rodrigues<sup>16</sup> estabelece uma importante definição acerca do gênero em questão, ao afirmar que escrever um comentário crítico é:

Formular uma opinião pessoal [...] sobre um assunto/tema como o resultado do confronto entre o que se pensa e aquilo que é dito num texto sobre algo, fundamentada na análise do texto que pode ser comprovado pela pessoa que lê (ou ouve)<sup>17</sup>

Uma das razões pelas quais se escolheu o comentário crítico para o trabalho com os alunos se deve à sua esfera de circulação. Segundo Rojo<sup>18</sup>, o comentário crítico possui grande flexibilidade, na medida em que é capaz de transitar por diferentes esferas, como a jornalística, científica, social, dentre outras, apresentando uma apreciação crítica a respeito de determinado tema. No que concerne ao caráter multimidiático assumido pelo comentário crítico a partir do advento de novas tecnologias de comunicação, a Base Nacional Comum Curricular<sup>19</sup> ressalta que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.<sup>20</sup>

Para a produção dos comentários críticos na turma do 7º ano foi escolhida a obra “Eu Sou Malala – a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, de autoria de Malala Yousafzai, conforme será detalhado na seção 4 adiante.

---

<sup>16</sup> RODRIGUES, M. F. O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>18</sup> ROJO, Roxane (Org). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

<sup>19</sup> BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 66.

### 4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, uma vez que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”<sup>21</sup> e se desenvolve de acordo com a perspectiva da pesquisa-ação, aqui entendida como “[...] uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”<sup>22</sup>. Assim sendo, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”<sup>23</sup>. Dessa forma, o trabalho é orientado em função da resolução de um problema coletivo e de objetivos de transformação nos quais o professor-pesquisador e os alunos, participantes da situação a ser investigada, estão envolvidos de modo cooperativo. A turma é composta por 24 alunos que cursam, como já foi mencionado, o 7º ano de escolaridade, e já foi base, em 2019, quando esses estudantes cursavam o 6º ano, para outras pesquisas e trabalhos desenvolvidos ao longo das disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O *lôcus* da pesquisa é uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais e o *corpus* analisado constitui-se de produções escritas do gênero comentário crítico, a partir da obra “Eu sou Malala – a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, de autoria de Malala Yousafzai”.

É válido ressaltar que as atividades descritas neste artigo foram desenvolvidas durante o REANP (Regime de Estudos e Atividades Não Presenciais), planejado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), cujo início oficial ocorreu no dia 15 de maio de 2020, com vistas à continuidade do processo pedagógico em contextos de isolamento social.

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais.<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008, p. 34.

<sup>22</sup> ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*. n. 16, p. 181-191, 2000, p. 182.

<sup>23</sup> TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005, p. 445-446.

<sup>24</sup> MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4310/2020. Minas Gerais, 2020b. Disponível em: <https://srepousoalegre.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-noticias/156-resolucao-see-n-4-310-2020>.

Acesso em: 28 nov. 2020, p. 1.

Acerca do REANP, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais ressalta que:

Neste momento, é preciso dar aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar.<sup>25</sup>

Os procedimentos envolvidos na produção dos comentários críticos consistiram nas seguintes etapas: aplicação de atividade diagnóstica, tendo em vista o diagnóstico das atividades as quais os alunos realizavam com maior ou menor frequência nas aulas de Língua Portuguesa, cujos resultados serão apresentados na seção 4, a seguir, e exploração da estrutura do comentário crítico<sup>26</sup><sup>27</sup>. Após as duas etapas iniciais, o professor regente mediu a produção do comentário através da seguinte questão apresentada à turma: “Com base nos trechos que lemos durante as aulas síncronas, qual sua opinião sobre a obra ‘Eu Sou Malala’? Justifique.” Os comentários obtidos neste primeiro momento serão apresentados na seção 4, a seguir.

#### **4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados das atividades aplicadas para a turma do 7º ano, utilizando-se como método a Sala de Aula Invertida, a partir da implementação do ensino remoto emergencial, apontam dificuldades por parte dos alunos em fundamentar sua crítica, o que indica a necessidade de se desenvolverem atividades voltadas à competência argumentativa, para que os discentes produzam comentários que, de fato, cumpram seu objetivo crítico.

Conforme mencionado na seção 3, a primeira etapa prática deste trabalho consistiu na aplicação de um questionário aos alunos, cujo intuito foi o de diagnosticar as atividades mais ou menos frequentes nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos estão delineados a seguir:

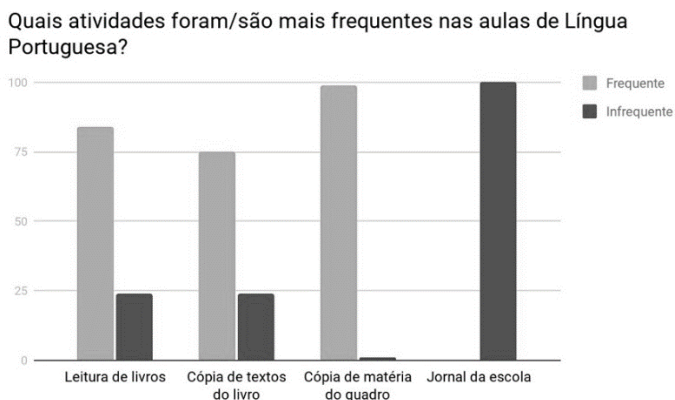
---

<sup>25</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>26</sup> É importante esclarecer que o gênero “comentário crítico” foi trabalhado em sala, nos moldes tradicionais de uma aula expositiva, em momento anterior à suspensão das aulas presenciais, tendo sido apresentados comentários críticos sobre o curta metragem “Toy Story - Férias no Hawai”, extraídos do site “Adoro Cinema”.

<sup>27</sup> cf. MACHADO, LOUSADA; ABREU-TARDELLI; 2004.

**Gráfico 1** – Frequência das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: próprio autor.

Os resultados apontam que os alunos nunca haviam produzido um jornal da escola, sendo a atividade mais frequente a cópia de matéria do quadro. Nesse sentido, conforme já mencionado, buscou-se trabalhar com a produção de comentários críticos acerca da biografia “Eu sou Malala”, de Malala Youssef, livro paradigmático constante da lista de livros indicados para leitura ao longo do ano letivo com os discentes, escolhido pelos alunos a partir de uma pré-seleção realizada por docentes da área de Linguagens e disponível não apenas na biblioteca da escola, *locus* desta pesquisa, em sua forma impressa, como também na *Internet* (para *download*).

A partir da leitura de trechos da obra durante as aulas remotas, o docente realizou a seguinte pergunta aos alunos, já apresentada na seção 3 deste trabalho: “Com base nos trechos que lemos nas aulas síncronas, qual sua opinião sobre a obra ‘Eu Sou Malala’? Justifique.”. A expectativa era a de que a “opinião” fosse estruturada nos moldes de um comentário, a ser publicado na seção cultural de um futuro jornal da escola. As produções obtidas evidenciaram que os alunos não cumpriram as etapas do gênero comentário crítico: introdução, apreciação crítica e recomendação (ou não) do objeto assistido ou lido<sup>28</sup>, tendo se resumido apenas a uma apreciação crítica desprovida da introdução e recomendação ao final, conforme se pode observar nos excertos abaixo:

TEXTO 1: *Achei o livro muito chato porque a história é muito longa.*

TEXTO 2: *Legal, só que o motorista podia ter protegido a malala na hora que o menino deu um tiro nela. Até que eu gostei da história.*

<sup>28</sup> *Ibidem*.



TEXTO 3: *A menina é muito legal. Ela defende a educação para as meninas do seu país Eu gostei do livro.*

TEXTO 4: *Eu gostei da parte que ela fala que o nome dela é Malala por causa de uma heroína do país dela.*

(Produções escritas pelos alunos do 7º ano de escolaridade)

Com base na análise das produções discentes e refletindo sobre o modo como foi proposta a atividade, o professor regente da turma chegou à conclusão de que sua orientação aos alunos foi falha, instanciada no modelo tradicional de aula, uma vez que a pergunta realizada levava os alunos a uma resposta, de fato, vaga, sem relação com o gênero textual, sem uma contextualização adequada, em seu início, e sem menção à apreciação e à recomendação (ou não) do livro lido.

Com efeito, seguindo a proposta da Sala de Aula Invertida, era necessário que os alunos tivessem um papel mais ativo na construção de seus comentários críticos. Para alcançar esse propósito, os discentes foram orientados a buscar informações na *Internet* a respeito de Malala e do atentado que ela sofrera, bem como da vida da menina e de sua família após aquele terrível acontecimento.

Como resultado, os alunos compartilharam links sobre a protagonista do livro em estudo e propuseram a realização de uma discussão a respeito do conteúdo de dois deles: (i) “Atentado contra Malala completa cinco anos: veja cinco conquistas da jovem que sobreviveu ao Talibã”<sup>29</sup>; (ii) “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”<sup>30</sup>.

Destaque-se, ainda, o interesse evidente da turma pela causa defendida por Malala, sintetizada na seguinte frase escolhida por um dos alunos: “Nossos livros e nossos lápis são nossas melhores armas. A educação é a única solução, a educação em primeiro lugar”.

De modo complementar, tendo em vista o principal objetivo do gênero e identificadas as dificuldades dos alunos, foi elaborado um roteiro a ser trabalhado com os discentes em uma nova produção de comentário crítico, de forma a direcionarem mais apropriadamente suas produções. Para a contextualização do comentário, foram delineadas as seguintes questões norteadoras: qual o título da obra; quem publicou o livro e qual o ano de seu lançamento; quem é a protagonista (identifique seu nome, país de origem, região onde vivia, idade em que sofreu o atentado, data do atentado).

Da mesma forma, para a constituição da apreciação crítica, as seguintes perguntas foram apresentadas: Com base nos trechos que lemos em aula, qual sua opinião sobre a obra “Eu Sou Malala”? O que Malala defendia? Como as *fakes News* atribuídas à Malala a tornaram alvo do Talibã? Assim sendo, tendo em vista a última

---

<sup>29</sup><https://g1.globo.com/educacao/noticia/atentado-contram-lalala-completa-cinco-anos-veja-cinco-conquistas-da-jovem-que-sobreviveu-ao-taliba.ghtml>

<sup>30</sup><https://www.torredevigilancia.com/resenha-eu-sou-malala/>

etapa estrutural do comentário crítico (a recomendação, ou não), foram delineadas as seguintes questões norteadoras: Com base nos trechos lidos em aula, você recomendaria, ou não, a obra “Eu Sou Malala” a um amigo ou familiar? Justifique sua resposta. Esta etapa da pesquisa encontra-se em desenvolvimento.

Considerando-se o período pós-pandemia, os resultados obtidos até o momento apontam que um dos benefícios mais importantes da Sala de Aula Invertida<sup>31</sup> será, sem dúvida, a possibilidade de se promoverem debates mais ricos e produtivos em sala de aula, viabilizando-se a discussão da aplicabilidade desse conhecimento em situações reais e práticas da vida desses alunos.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Metodologias ativas de aprendizagem concebem o professor-pesquisador como parte de uma engrenagem do processo de ensino-aprendizagem, cuja principal função é a de mediar a construção do conhecimento junto aos alunos, transcendendo a habitual visão do professor enquanto centro desse processo, evidenciando seu papel de facilitador. A Sala de Aula Invertida pode, dessa forma, promover o protagonismo discente. Seguindo essa perspectiva, no caso do grupo de participantes desta pesquisa, instigados a produzir novamente o comentário crítico sobre o livro “Eu sou Malala”, após o resultado negativo da primeira etapa, foi possível observar que os alunos se tornaram mais engajados no processo preparatório de reescrita do gênero focalizado, pois foram estimulados a apresentar explicações detalhadas para suas afirmações por ocasião do debate que eles mesmos propuseram.

Para além da superação das limitações tecnológicas, que se tornaram mais evidentes no contexto do ensino remoto emergencial, é muito importante que haja uma mudança de atitude por parte dos estudantes: é preciso que eles “comprem” a proposta da Sala de Aula Invertida. A maioria dos alunos explicitou que, de fato, eles já se acostumaram ao estilo de aprendizagem mais passivo, característico de aulas expositivas. Para muitos, a Sala de Aula Invertida acarreta mais trabalho que o habitual, pois eles precisam desempenhar um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Embora difícil para esses alunos, o caminho para sua autonomia passa por essa mudança atitudinal.

No que concerne ao papel do professor mediador, “inverter a sala de aula” requer a adoção de estratégias de facilitação da aprendizagem, tais como: estimular a discussão entre os alunos, manter o foco em informações e conteúdos relevantes, promover associações entre informações novas e as já absorvi-

---

<sup>31</sup> BERGMANN; SAMS, 2012.

das, relacionar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, prover informação quando os alunos apresentarem dificuldades de expor suas ideias ou quando houver oportunidade para aprofundar a discussão.

As etapas subsequentes deste trabalho consistem em: segunda produção do comentário, agora com os alunos orientados, conforme roteiro elaborado, e com a discussão realizada, de acordo com a iniciativa dos próprios discentes, e finalmente, a publicação dos comentários na seção cultural do jornal da escola.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ministério da Educação/MEC, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**. n. 16, p. 181-191, 2000.

FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). **The four pillars of F-L-I-P**. South Bend, IN: Flipped Learning, 2014. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46> Acesso em: 20 jun. 2020.

KOCH, I. G. V. **Linguística textual: um balanço e perspectivas**. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006. 256 p.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, *blended* e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4310/2020**. Minas Gerais, 2020b. Disponível em: <https://srepousoalegre.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-noticias/156-resolucao-see-n-4-310-2020>. Acesso em: 28 nov. 2020.

RODRIGUES, M. F. **O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

ROJO, Roxane (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016, 185f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TAVARES, P. de A. **Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em: 27 jul. 2020.

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

## 5. DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO VIRTUAL “DIDÁTICA E DOCÊNCIA VIRTUAL”

NILMA ALBUQUERQUE OLIVEIRA DOS SANTOS

### 5.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Em razão do déficit de profissionais capacitados para atuarem como tutores em cursos virtuais de uma instituição pública corporativa; além da falta de segurança do (a) professor (a) em lidar com as tecnologias em novos processos e incorporá-los nas suas práticas educativas é o que motivou pela escolha do tema no desenvolvimento desse trabalho. O objetivo é apresentar o projeto instrucional do curso “Didática e Docência Virtual” (DDV) que serviu de palco para a capacitação de professores para atuarem como tutores em cursos virtuais. A escolha pelo DDV se justifica, vez que, ao olharmos os efeitos da globalização mundial na sociedade atual, constatamos a necessidade da interação entre o exercício do magistério e as práticas com o uso das novas tecnologias (TICs), inclusive para o aprimoramento profissional. Ademais com o avanço da modalidade de Educação a Distância, onde há a ausência física do docente, novos recursos e estratégias didáticas diferentes das utilizadas no ensino presencial passam a ser uma exigência do processo educacional. Os professores selecionados para exercerem a tutoria, mesmo sendo especialistas nas áreas que ministravam, necessitavam de orientações concernentes à parte pedagógica do processo de ensino aprendizagem mediados pelas TICs, além do treinamento para operacionalizar uma plataforma virtual. Somado a isso, como a maioria dos participantes do curso moram no interior do estado, tornou-se necessário que essa capacitação fosse na modalidade a distância, evitando o deslocamento do interior para a capital o que o tornaria o processo mais dispendioso.

Na composição do conteúdo foram estudados e praticados: 1º) A Didática (transposição didática). Transposição didática é definido por Yves Chevallard<sup>1</sup> como a transcrição do conhecimento como algo que possa ser ensinado e

---

<sup>1</sup> CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Tradução de Cláudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1998.

aprendido; 2º) Métodos e Técnicas (aprendizagem significativa e atuação tutorial). De acordo com Smole<sup>2</sup> afeto e cognição, razão e emoção se compõem em uma perfeita interação, aspectos que compõem uma aprendizagem significativa para quem aprende. Neste contexto, é preciso que o tutor considere esses aspectos ao diversificar com novas estratégias de ensino; 3º) Mediação Pedagógica (Tutoria, linguagem, diálogo e mediação pedagógica na educação a distância. Além da ação do tutor, a mediação no AVA está alicerçada nas ferramentas e recursos tecnológicos. Entretanto, para uma aprendizagem efetiva, é o tutor que deve apresentar uma postura de orientador, motivador, demonstrando empatia e conhecimento com os conteúdos estudados, “o foco é mais em colaboração do que na leitura de textos”<sup>3</sup>. Para Kenski<sup>4</sup>, o professor na sala de aula presencial tem o poder da “fala”, enquanto no espaço virtual essa “fala” é substituída pelo diálogo e colaboração entre os membros do grupo.

Neste contexto, a diversificação de perfis com a mescla de professores já experientes em tutoria virtual com os professores principiantes favoreceu a troca de conhecimento. Os selecionados, via edital interno de seleção, contaram com a possibilidade do uso de computadores individuais durante a jornada de trabalho com anuência da chefia. O curso contou com o apoio de 2 (dois) suportes técnicos para esclarecimentos sobre manuseio da plataforma. Esse apoio ocorreu ora via fórum suporte, espaço criado dentro do próprio curso para atendimento aos participantes, ora via telefone do setor de educação a distância da instituição. Ao final da capacitação disponibilizou-se uma avaliação de reação, também chamada de pesquisa de satisfação, para captar dos participantes a percepção de cada um deles sobre o curso realizado.

## 5.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na EaD, surgem novos papéis para os professores e alunos, nos quais o professor não é mais a figura controladora e detentor do conhecimento, e o foco é deslocado para o aluno<sup>5</sup>. Neste contexto, surge a figura do mediador; aquele que vai acompanhar e orientar os alunos para o alcance da aprendizagem. As atribuições ou competências necessárias para o mediador, além do apoio ao aluno para o esclarecimento de dúvidas de conteúdo e acompanhamento das atividades, são: o reconhecimento da importância da efetividade na relação com

---

<sup>2</sup> SMOLE, Kátia Cristina Stoco. *Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência*. São Paulo. 2001.

<sup>3</sup> MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007, p. 135-136.

<sup>4</sup> KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

<sup>5</sup> OLIVEIRA, G. P. *Educação à distância mediada por tecnologias de informação/comunicação: uma proposta para a pesquisa em ambientes virtuais*. X Congresso Internacional de Educação a Distância, 2003, Porto Alegre. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC20.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

o aluno; utilização de estratégias para desenvolvimento da autonomia, atitudes; e uso, cada vez maior, de ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades de interatividade<sup>6</sup>. Para Pallof e Pratt (2002), na educação on-line o professor precisa assumir uma posição secundária. A postura ativa é exigida do aluno diante da própria aprendizagem na interação aluno x professor x aluno. Reiterado por Morgado<sup>7</sup>, a interatividade é uma característica essencial do ensino on-line, possibilitando um tipo de aprendizagem que se inscreve no paradigma construtivista. Para tanto, a ferramenta fórum, por sua vez, “constitui-se um local do ciberespaço privilegiado de interação, debate e construção do conhecimento”<sup>8</sup>. Ainda, segundo Oliveira-Torres<sup>9</sup>, no contexto da sociedade contemporânea, o avanço tecnológico vem possibilitar a comunicação à distância, mas também revoluciona as possibilidades de ensino/aprendizagem.

Tanto na modalidade presencial quanto a distância ou híbrida, o (a) professor (a) está tendo que reaprender a didática para o exercício aprimorado da docência. A aquisição de novos conhecimentos sobre novas técnicas e aquisição de habilidades para o manuseio de novas ferramentas aplicáveis em sala de aula se fazem necessárias para manter o docente atualizado e conectado com seu tempo, conseqüentemente, primordial para o avanço da educação do nosso país.

Não há lugar para o trabalhador desqualificado, [...] incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa [...] A desqualificação passou a significar exclusão do processo produtivo.<sup>10</sup>.

Tais desafios, entretanto, devem ser enfrentados no coletivo, ou seja, dos docentes no conjunto com seus pares. Neste contexto, o curso virtual que serviu de palco para a capacitação de professores para atuarem como tutores teve o seu *design* instrucional baseado no modelo ADDIE (abreviatura em inglês para *analysis, design, development, implementation e evaluation*), que é um modelo instrucional amplamente aplicado<sup>11</sup>. Assim, lançou-se mão de alguns recursos, como o mapa de atividades, a matriz instrucional e o storyboard.

O *storyboard* (SB) é um recurso de *design* instrucional e importante ferramenta para a equipe de produção, pois funciona como um esboço contendo

---

<sup>6</sup> MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes EaD. 11º Congresso internacional de Educação a Distância. Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

<sup>7</sup> MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor\\_online\\_linamorgado.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor_online_linamorgado.pdf). Acesso em: 6 set. 2018.

<sup>8</sup> MACHADO, 2009, p. 118.

<sup>9</sup> OLIVEIRA-TORRES, F. Pedagogia Musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. Porto Alegre, 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 124.

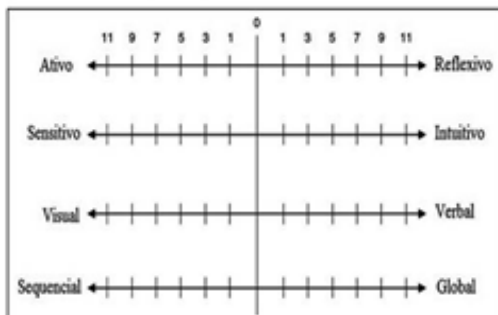
<sup>11</sup> FILATRO, A. Design Instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

orientações para a equipe de produção sobre a atividade teórica selecionada.

O importante, de fato, é comunicar à equipe de produção as ideias e a perspectiva visual sobre o produto final, deixando o mínimo de decisões para o acaso, e ter sempre em mente que o SB funciona como (1) documentação das decisões relacionadas ao design instrucional, (2) base para a gestão, o controle e a comunicação do projeto e (3) demonstração do produto final para os diversos interessados.<sup>12</sup>.

Para a montagem das atividades no mapa de atividades foram observados os estilos de aprendizagem como forma de atendimento a todos os alunos envolvidos no processo, ou seja, pensar nas maneiras pelas quais cada pessoa utiliza para conseguir aprender é de suma necessidade ao se propor atividades que a leve a desenvolver e entender o que está sendo solicitado. Felder e Brent<sup>13</sup>, Kolb (1984) e Keirse e Bates<sup>14</sup> concordam que não existe uma abordagem única de ensino para todos os estilos de aprendizagem. Neste trabalho considerou-se o modelo de Felder-Silverman,

**Figura 1** - Modelo de Aprendizagem de Felder-Silverman



Fonte: Felder e Silverman <sup>15</sup>

O Modelo apresentado na Figura 1 mostra quatro dimensões que variam segundo as seguintes perspectivas<sup>16</sup>: ativo ou reflexivo (refere-se à maneira como o estudante prefere processar as informações); sensitivo ou intuitivo (refere-se ao tipo de informação que é preferencialmente percebida); visual ou verbal (refere-se ao meio pelo qual a informação é mais facilmente percebida); sequencial ou global (refere-se à maneira como é o progresso do aluno até o entendimento).

<sup>12</sup> Ibidem, p 61.

<sup>13</sup> FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning styles and teaching styles in engineering education. International Journal of Engineering Education, Ontario, v. 78, n. 7, p. 674- 681, 1988.

<sup>14</sup> KEIRSEY, D.; BATES, M. Please Understand Me. CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 675.

<sup>16</sup> Idem.



Por sua vez, a matriz de *design* instrucional, assim como o mapa de atividades, é mais um recurso para ser utilizado como um documento de comunicação entre a equipe multidisciplinar de EaD. A matriz nos permite ter uma visão ampliada da unidade de aprendizagem, detalhando as atividades práticas indicadas no mapa de atividades e fornecendo mais informações para serem mais bem compreendidas quanto a sua execução. Nela pode-se definir o prazo para execução, os objetivos e os critérios de avaliação.

Quanto à avaliação, segundo Filatro<sup>17</sup> é importante observar que, quanto à sua finalidade, a avaliação da aprendizagem pode ser somativa ou formativa. A somativa é realizada na conclusão de uma unidade ou curso. Nesse tipo de avaliação usam-se atribuir conceitos ou notas. No curso DDV priorizou-se a avaliação formativa, também chamada de avaliação para as aprendizagens, está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação. Define-se a avaliação formativa como sendo a avaliação que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.<sup>18</sup>

Por outro lado, por mais bem planejado, sempre existirá uma margem de erro representada pelos riscos quando se trabalha com projetos. Para o PMBoK<sup>19</sup>, o risco do projeto é um evento ou condição incerta que, se ocorrer, provocará um efeito positivo ou negativo em um ou mais objetivos do projeto tais como escopo, cronograma, custo e qualidade. O projeto do curso DDV, mesmo sendo relevante para a capacitação de professores, carrega riscos inerentes. Seus riscos estão relacionados, principalmente, aos recursos humanos, financeiro e tecnológico. Para Pinna e Carvalho<sup>20</sup>, riscos não gerenciados de forma adequada podem comprometer a qualidade do produto final, a expecta-

---

<sup>17</sup> FILATRO, 2008.

<sup>18</sup> ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 14.

<sup>19</sup> PMI. Um Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK®) Terceira edição II 2004 Project Management Institute, Four Campus Boulevard, Newtown Square, PA 19073-3299 EUA PMI, p. 24. Disponível em: [http://www.las.inpe.br/~perondi/23.06.2008/CCGP\\_a.pdf](http://www.las.inpe.br/~perondi/23.06.2008/CCGP_a.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

<sup>20</sup> PINNA, C. C. A.; CARVALHO, M. M. Gestão de escopo em projetos de aplicações web. Revista Produção OnLine, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em <https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/25>. Acesso em: 11 set. 2018.

tiva do cliente pode não ser atendida e a equipe, que precisa conviver com ansiedades e conflitos durante a vida do projeto, pode ter sua produtividade reduzida.

### **5.3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa. A coleta de dados seguiu a técnica de observação e pesquisa documental. Ou seja, a observação foi realizada com a análise das respostas de alunos nas pesquisas de satisfação, disponibilizadas ao final de cada curso virtual existente, sobre a atuação docente. Na pesquisa diagnóstica foi possível perceber a necessidade de um aperfeiçoamento dos docentes para atuarem como tutores. Obteve-se a pesquisa documental através do resultado do Edital de seleção interno na instituição.

Para facilitar a organização dos dados utilizou-se um checklist das informações que serviram de base para o planejamento do curso. Nesse checklist constam informações relativas ao público-alvo; dados relativos à administração dos recursos humanos e materiais; indagações sobre o projeto pedagógico; o cronograma especificando as datas e as fases do projeto; além, claro, da descrição de como seria realizada a avaliação. Enfim, são dados que serviram de embasamento para o planejamento do curso DDV. Quanto ao design instrucional do curso, baseado no modelo ADDIE, utilizou-se dos recursos como o mapa de atividades, a matriz e o storyboard. O processo de ensino e aprendizagem contou com a participação do mediador, o que contribuiu para a efetiva interação entre os participantes. O planejamento do curso DDV é apresentado por meio do Quadro 1 que contém o cronograma com os dados do projeto.

**Quadro 1-** Cronograma das atividades do projeto do curso  
(em semanas). Período de 27/08/2018 a 14/12/2018

Atividades		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Análise</b>	Identificação das necessidades de aprendizagem e do público-alvo	■	■	■													
<b>Design</b>	Desenvolvimento do mapa de atividades					■	■	■									
	Desenvolvimento da matriz de <i>design</i> instrucional							■	■								
	Desenvolvimento do <i>storyboard</i>							■	■								
<b>Desenvolvimento</b>	Produção do material didático							■	■								
	Adaptação dos recursos para o ambiente virtual							■	■								
<b>Implementação</b>	Disponibilização das unidades de aprendizagem										■						
	Oferecimento do curso											■	■	■	■		
<b>Avaliação</b>	Avaliação da efetividade do curso																■

Fonte: dados do autor, 2018

No Quadro 1 é possível observar que o projeto compreende o período de 16 semanas, composto pelas fases do modelo ADDIE<sup>21</sup>. Para a configuração virtual e disponibilização do curso optou-se pela plataforma *moodle*, pela facilidade de acesso e por seu baixo custo.

<sup>21</sup> FILATRO, 2008

## 5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1, a fase “análise” é a fase em que foram identificadas as necessidades de aprendizagem e a especificação do público-alvo. Para esta fase foram reservadas as 4 (quatro) primeiras semanas. Nas 5 (cinco) semanas seguintes, executada a fase “*design*”, que são as etapas de desenvolvimento dos recursos de DI, ou seja, da elaboração do mapa, da matriz e do *storyboard*. Paralelamente, nas 2 (duas) semanas da fase de elaboração do *storyboard* entra em execução a produção do material didático do curso. Essa fase corresponde à fase “desenvolvimento” juntamente com as 2 (duas) semanas seguintes reservadas para adaptação do curso na plataforma virtual, ou seja, na 9ª e 10ª semanas. Já na 11ª semana se deu o início da fase “implementação”, essa fase foi até 15ª semana que correspondem às fases de disponibilização das atividades e oferecimento do curso. Finalizando, na 16ª semana foi reservada para avaliação do curso. A fase de *design* instrucional iniciou-se na 5ª semana e finalizou na 9ª semana do projeto. Essa fase é composta pela elaboração dos recursos de design. Cada um desses recursos tem sua importância e todos fazem parte de um processo na elaboração do *design* instrucional de um curso virtual.

Relevante mencionar que a fase de *design* é a fase em que o designer instrucional (DI) é desafiado a expor suas competências. É quando o DI necessita ter conhecimento e cuidado para selecionar, modificar ou criar o modelo apropriado de *design* para a ação educacional solicitado pelo cliente; aplicar técnicas e estratégias; selecionar e desenvolver materiais instrucionais de acordo com o perfil do público-alvo; além de avaliar o resultado do seu trabalho. Neste contexto, a escolha pelo *design* instrucional aberto (DI aberto) para o curso DDV, se justifica porque “o *design* instrucional aberto privilegia a personalização e a contextualização”<sup>22</sup>. No curso DDV, para que ocorresse a interação entre educadores x alunos foi imprescindível a presença do mediador no processo. Ou seja, a interação social foi essencial para o alcance dos objetivos traçados. Importante que cada um desses recursos de design instrucional do curso DDV seja analisado separadamente.

### 5.4.1 Mapa de Atividades

Para a montagem das atividades do mapa de atividades do curso DDV, apresentado no Quadro 1, foram observados os estilos de aprendizagem, descritos na Figura 1, como forma de atendimento a todos os alunos envolvidos no processo, ou seja, pensar nas maneiras pelas quais cada pessoa utiliza para con-

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 20.

seguir aprender é de suma necessidade ao se propor atividades que a leve a desenvolver e entender o que está sendo solicitado. Assim, as atividades do mapa foram elaboradas visando contribuir para a melhoria da educação continuada dos participantes, respeitando e aproveitando os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida profissional de cada sujeito. Para tanto, foi preciso criar contextos de aprendizagem colaborativa e de prática que convidasse os professores à participação expondo seus conhecimentos prévios, o que pode ser observado na atividade 2.2, em destaque na Figura 2: “*construir uma problematização simulada vivenciada por um dos professores de cada grupo e propor uma intervenção pedagógica*”. Utilizou-se a ferramenta Fórum, com a turma dividida em grupos.

Figura 2- Mapa de atividades

Aula/Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 2 5 h 7 dias	Métodos e técnicas	Aprendizagem significativa e atuação tutorial	Esboçar atividade para aplicação de uma intervenção pedagógica  Discutir e identificar soluções pedagógicas para uma problematização  Praticar o método Método Colmeia	Atividade 2.1: Assistir ao vídeo "metodologias ativas" Ferramenta: Página Mídia: Vídeo, <a href="https://youtu.be/5m-wZqH50o">https://youtu.be/5m-wZqH50o</a>  Atividade 2.3: Leitura do texto sobre o "Método Colmeia" Ferramenta: Página Mídia: pdf,	Atividade 2.2: Construir uma problematização simulada vivenciada por um professor ou gestor de um curso a distância e propor intervenção pedagógica. Ferramentas: Fórum (4 grupos separados de 6 pessoas cada) Avaliativa: Sim Valor/Peso: 10 pontos, peso 1.  Atividade 2.4: 1-Método colmeia: um participante de cada grupo (a abelha) irá trocar de grupo para exposição de sua intervenção e coleta de sugestões. A troca de grupo será realizado pelo professor. Deverá haver interação do grupo. Ferramentas: Fórum (4 grupos separados de 6 pessoas cada) Avaliativa: Sim Valor/Peso: 10 pontos, peso 1. 2-Elaborar e enviar texto dissertativo sobre: conclusão da intervenção pedagógica. Letra atual, 12, máximo 1 página, margem 3x2, indicação de referências. Mídia: Arquivo Doc. Ferramentas: Tarefa (individual) Avaliativa: Sim Valor/Peso: 10 pontos, peso 1.

Fonte: dados do autor, 2018.

Na elaboração do mapa de atividades foi contemplado a abordagem construtivista em atendimento ao seu público-alvo. Construtivismo

É a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano<sup>23</sup>.

Para tanto, a escolha dos objetivos de aprendizagem visou à aplicação de atividades dinâmicas e contextualizadas permitindo que o aluno fosse sujeito ativo

<sup>23</sup> CARRETERO, Mario. Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist. São Paulo: Artmed, 1997, p. 10.

no processo de ensino e aprendizagem. Cada pessoa possui o seu jeito de perceber e processar as informações que estão ao seu redor. E essas diferenças definem os chamados estilos de aprendizagem. Com base no modelo proposto por Felder definiram, na Figura 1, para as “Atividades práticas x Estilos de aprendizagem” do curso DDV, houve predominância do estilo “ativo x reflexivo”. O ativo é aquele que esforça para o aprendizado, gosta de trabalhar em grupo. De outro lado, o reflexivo, aprende a pensar, prefere trabalhar sozinho ou com um ou dois parceiros. A diversidade nas atividades práticas para o alcance dos vários estilos de aprendizagem tornou o curso mais rico e atraente, necessário para a proposta do treinamento. Com esse intuito foi disponibilizado um segundo fórum para que os alunos se expressassem com imagens e palavras, favorecendo tanto os visuais quanto os verbais. Também foi executada uma atividade dinâmica para o estilo “sequencial x global”, pois a atividade sugerida contribuiu para que o aluno tivesse um aprendizado passo a passo ao refletir sobre a atuação de cada tutor interventor e, ao mesmo tempo, tendo uma visão da interação de cada componente ou participante do processo no contexto apresentado na atividade 3.5, na Figura 3.

**Figura 3-** Exemplo de atividade prática do Mapa de atividades do DDV

#### **Atividade 3.5:**

- 1- Teatro – praticando a mediação. A turma será dividida em 4 grupos/t pessoas que utilizarão o fórum para a prática de tutoria. Serão 3 rodadas e o professor-tutor indicará quem, de cada grupo, atuará como tutor interventor, ou tutor observador com alunos difíceis (aluno silencioso, aluno exibicionista, aluno com dificuldades de manuseio do AVA e outros)

**Ferramentas:** Fórum – Teatro – praticando a mediação (4 grupos/6 pessoas)

**Avaliativa:** Sim

**Valor/peso:** 10 pontos, peso 2

- 2- Os mesmos grupos se reúnem no fórum “sala de professores” para discutir as anotações dos tutores observadores e elaborarão um texto dissertativo relatando a atuação dos tutores interventores. Somente um integrante de cada grupo deverá postar a dissertação. Letra Arial, tam. 12, máximo 1 página. Indicação de referências.

**Mídia:** arquivo doc.

**Ferramenta:** tarefa e fórum – sala de professores (4 grupos/6 pessoas)

**Avaliativa:** sim

**Valor/Peso:** 10 pontos, peso 1.

Fonte: dados do autor, 2018.

## 5.4.2 Matriz de *Design* Instrucional (Matriz de DI)

Por sua vez, a matriz de *design* instrucional serve como documento complementar com as informações mais detalhadas sobre determinadas atividades. Nela, pode-se definir o prazo para execução, os objetivos e os critérios de avaliação. A matriz de *design* instrucional, assim como o mapa de atividades, foi mais um recurso para ser utilizado como um documento de comunicação entre a equipe multidisciplinar de EaD. Dentre eles: o professor, ilustrador, designer gráfico, revisor, programador etc. Para exemplificar, a matriz de DI da atividade 3.5 (mostrado na Figura 3) está representada no Quadro 2.

**Quadro 2**- Matriz da atividade 3.5 do Mapa de atividades

<b>Ambiente virtual de aprendizagem:</b> Moodle <b>Curso/disciplina:</b> Didática e Docência Virtual <b>Designer Instrucional:</b> Nilma Albuquerque Oliveira dos Santos	
<b>Identificação da atividade, conforme o Mapa de atividades:</b> Detalhamento da Dinâmica	
	<p><b>Título da dinâmica:</b> Praticando a mediação- Teatro</p> <p><b>Descrição / proposta da dinâmica:</b> Trata-se de um trabalho em grupo, utilizando a ferramenta fórum para a prática de tutoria fazendo a mediação dentro do grupo selecionado. Haverá revezamento de papéis dentro do próprio grupo, ou seja, em cada rodada quem não estiver no papel de tutor/mediador ou tutor/observador atuará como aluno problema, ou seja, aluno vicário, aluno exibicionista, aluno com dificuldade de manuseio da plataforma etc. O tutor do curso DDEaD é quem indicará os papéis de cada um em cada rodada. Tanto a escolha do grupo quanto o tema será a escolha do participante. Em outro momento a participação do grupo será no fórum “sala de professores” para avaliação e conclusão das intervenções ou mediações.</p> <p><b>1ª etapa:</b> Serão 4 grupos visíveis composto por 6 pessoas cada, com 3 rodadas ao todo, de forma que todos em algum momento seja tutor interventor ou tutor observador.</p> <p>Segue cronograma:</p> <p><b>1ª rodada</b> Participante 1- tutor interventor Participante 2 – tutor observador Participante 3, 4, 5 e 6 - alunos problemas.</p> <p><b>2ª rodada</b> Participante 3- tutor interventor Participante 4 – tutor observador Participante 1, 2, 5 e 6 - alunos problemas</p> <p><b>3ª rodada</b> Participante 5- tutor interventor Participante 6 – tutor observador Participante 1, 2, 3 e 4 - alunos problemas</p>

	<p>Ao final os fóruns ficarão visíveis para que seja possível aos alunos verificar o trabalho realizado pelos outros grupos.</p> <p><b>2ª Etapa-</b> Elaborar e enviar texto dissertativo sobre a atuação dos tutores interventores, atividade realizada na 3.5. (Letra Arial, 12, máximo 1 página, margem 3x2, indicação de referências.) Cada grupo reunirá no fórum “sala de professores” para discutir as anotações/observações postadas pelos tutores observadores daquele grupo, ou seja, serão 3 postagens por grupo.</p> <p>Após a discussão apenas 1 integrante do grupo postará o texto apontando dados positivos e dados negativos das tutorias realizadas.</p> <p><b>Objetivo(s):</b> -Discutir e praticar mediação pedagógica através da simulação de papéis dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p><b>Critérios / avaliação:</b></p> <p><b>1ª etapa-</b> Atuar como tutor interventor em sala de aula com alunos problemas ou como tutor observador relatando o manejo de sala de aula virtual.</p> <p>1- Atuar como tutor interventor ou observador anotando as observações. 2- Atuar como aluno problema quando não estiver atuando como tutor.</p> <p><b>2ª etapa-</b> fórum sala de professores.</p> <p>1- Interagir com o grupo dentro do fórum sala de professores. 2- Entrega da tarefa dentro do prazo.</p> <p><b>Tipo de interação:</b> grupo de 6 participantes</p> <p><b>Prazo:</b> Atividade 3.5: 6 dias / Atividade 3.6: 3 dias / Atividade 3.5: 6 dias/ Atividade 3.6: 3 dias.</p> <p><b>Ferramenta(s):</b> Fóruns e tarefa.</p>
	<p><b>Conteúdo(s) de apoio e complementar(es):</b> Aula 3: - Leitura do texto sobre mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem (<b>Ferramenta:</b> Arquivo, mídia pdf)</p>
	<p><b>Produção dos alunos / avaliação:</b></p> <p>- Contribuição na elaboração de problema e sugestões de mediação pedagógica (grupo) - Interação com integrantes do Grupo no fórum - Elaboração de texto dissertativo sobre atuação de tutores interventores. (uma postagem por grupo)</p>
	<p><b>Feedback:</b> 2 notas</p> <p><b>N1- 1ª etapa – Prática de tutoria em grupo.</b> 5 dias após a data limite de fechamento do fórum</p> <p><b>N2- 2ª etapa- Interação com grupo e entrega de tarefa.</b> 10 dias após a data limite de entrega do trabalho</p>

Fonte: dados do autor, 2018.

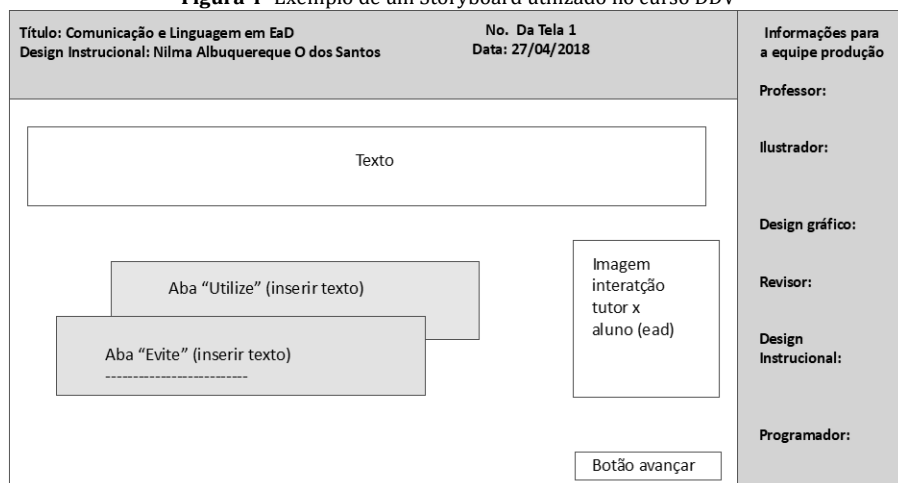


Percebe-se que a atividade 3.5 trouxe um detalhamento das atividades tornando-as muito mais compreensíveis para a equipe DI, vez que, no mapa, essas mesmas atividades se mostram de forma sucinta. Sem uma matriz a equipe de produção teria dificuldade para interpretar corretamente a atividade descrita no mapa de atividades, daí a importância de sua montagem. A equipe de produção necessita de toda e qualquer informação sobre o que deverá ser produzido para que seu trabalho seja eficaz, ou seja, para que seja cumprido o solicitado. Essa atividade foi pensada em um espaço onde os participantes do DDV pudessem exercer a prática da tutoria.

### 5.4.3 Storyboard

O *storyboard* (SB) é o esboço detalhado de um projeto multimídia que tem como objetivo indicar para a equipe de *design* e de desenvolvimento os recursos e as funcionalidades do produto final. Na verdade, trata-se de um rascunho com informações para a equipe. Segundo Cautela<sup>24</sup>, um aspecto importante na construção e representação gráfica de narrativas que auxiliam a compreender e fornecer alternativas a um problema de design remete ao papel dos atores ou usuários desses serviços e demais artefatos que são pensados por intermédio do storyboard. Apesar de pouco utilizado no curso DDV, segue um exemplo na Figura 4.

**Figura 4-** Exemplo de um Storyboard utilizado no curso DDV



Fonte: dados do autor, 2018.

<sup>24</sup> CAUTELA, C. Strumenti di design management. Milão, Tipomozza, 142 p. 2007 in: O storyboard como instrumento de projeto: reencontrando as contribuições do audiovisual e da publicidade e seus contextos de uso no design. Strategic Design Research Journal, Fisher et al, p. 54-68, 2010.

Ao lado direito da Figura 4 é o local onde há informações para a equipe de produção: professor, designer gráfico, revisor, designer instrucional e programador. O resultado foi um objeto de aprendizagem para transmissão de atividade teórica, de forma dinâmica possibilitando a interação do aluno.

#### **5.4.4 Diferenciais de risco do projeto**

Mesmo bem planejado sempre existirá uma margem de erro representada pelos riscos quando se trabalha com projetos. No projeto do curso DDV os riscos estão relacionados, principalmente, aos recursos humanos, financeiro e tecnológico. Dentre os recursos humanos envolvidos nesse projeto estão os estagiários, que por sua vez podem se tornar um complicador, caso a quebra de contrato de um deles ocorra no período de desenvolvimento do projeto. Isso se deve ao fato de a equipe de desenvolvimento atual ser muito enxuta. Sugere-se uma postura proativa do gestor do projeto, o Designer Instrucional (DI), atendendo-se para a contratação antecipada de outros estagiários em tempo hábil viabilizando assim o seu treinamento, conseqüentemente, mantendo a continuidade do que fora sendo planejado anteriormente. Por sua vez, o risco financeiro, por tratar de verba pública, está atrelado à dotação orçamentária da Instituição para custeio da mão de obra contratada. Se não há previsão orçamentária, o projeto ficará à espera de uma nova oportunidade para realização em ano posterior, enfim, haverá perda de produtividade. Esse risco diz respeito à disponibilidade financeira para o pagamento de professores que são selecionados via edital interno. O curso de capacitação DDV é parte integrante do edital de seleção. Neste contexto, sugere-se que o gestor do processo se ocupe de garantir uma reserva orçamentária, junto ao setor competente da Instituição, sempre no ano anterior ao da execução e contratação. O risco tecnológico é classificado como menor por ser considerado de baixa probabilidade de ocorrência. Nestes casos basta que alguém da equipe esteja orientado pelo gestor a tomar a iniciativa de acionar o setor de Tecnologia e Informação da Instituição para sanar o ocorrido. Enfim, riscos só precisam ser gerenciados evitando comprometimento da qualidade do projeto em sua execução. Assim, torna-se imprescindível um planejamento que contemple todas essas nuances, inclusive traçando possíveis soluções caso os riscos apontados venham ocorrer. Cabe ao gestor, ao DI, manter a equipe motivada, ser proficiente evitando assim a redução da produtividade.

#### **5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção desse projeto trouxe motivação à equipe de desenvolvimento, pela troca de conhecimentos e a descoberta de novas possibilidades com

o uso dos recursos de *Design* e das ferramentas existentes em ações educacionais à distância. Ressalta-se que o projeto apresentado não é algo que deva ser considerado acabado, pelo contrário, é preciso que encontre flexibilidade para adaptações em atendimento às demandas não contempladas no momento de seu planejamento e execução, mas que podem surgir em outras edições de treinamento; demandas. O papel do Designer Instrucional consiste exatamente em usar da forma mais adequada os recursos existentes na elaboração do melhor projeto possível.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

CAUTELA, C. 2007. **Strumenti di design management**. Milão, Tipomozza, 142 p. in: O storyboard como instrumento de projeto: reencontrando as contribuições do audiovisual e da publicidade e seus contextos de uso no design. *Strategic Design Research Journal*, Fisher et al, p. 54-68, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Tradução de Cláudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1998.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. **Learning styles and teaching styles in engineering education**. *International Journal of Engineering Education*, Ontario, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KEIRSEY, D.; BATES, M. **Please Understand Me**. CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** *Revista de Educação AEC*. Brasília (DF): n. 109, p. 110-115, 1998.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. **O papel da tutoria em ambientes EaD**. 11<sup>o</sup> Congresso internacional de Educação a Distância. Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORGADO, L. **O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades**. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor\\_online\\_linamorgado.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor_online_linamorgado.pdf). Acesso em: 6 set. 2018.

OLIVEIRA, G. P. **Educação à distância mediada por tecnologias de informação/comunicação: uma proposta para a pesquisa em ambientes virtuais.** X Congresso Internacional de Educação a Distância, 2003, Porto Alegre. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC20.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

OLIVEIRA-TORRES, F. **Pedagogia Musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância.** Porto Alegre, 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINNA, C. C. A.; CARVALHO, M. M. **Gestão de escopo em projetos de aplicações web.** Revista Produção OnLine, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em <https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/25>. Acesso em: 11 set. 2018.

PMI. **Um Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos** (Guia PMBOK®) Terceira edição II 2004 Project Management Institute, Four Campus Boulevard, Newtown Square, PA 19073-3299 EUA PMI. Disponível em [http://www.las.inpe.br/~perondi/23.06.2008/CCGP\\_a.pdf](http://www.las.inpe.br/~perondi/23.06.2008/CCGP_a.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p.

SMOLE, Kátia Cristina Stoco. **Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência.** São Paulo. 2001.

## 6. INTERROGANDO O PASSADO: RELATO DE ORIENTAÇÃO DE TCA EM TEMPOS DE PANDEMIA

ADRIANA DE CARVALHO ALVES BRAGA

### 6.1 INTRODUÇÃO

A incompreensão do presente nasce  
fatalmente da ignorância do passado  
(Marc Bloch)

Ao buscar uma definição para a História, Marc Bloch<sup>1</sup> argumenta que essa é a ciência dos homens no tempo e seu estudo deve estar direcionado a apreender a ação humana, pois “são os homens que a história quer capturar”<sup>2</sup>. Logo, compreendemos que o ensino dos fenômenos e dos marcos temporais de forma fragmentada não são capazes de evidenciar o que há de humano na história, pois são as condicionantes materiais que estabelecem o modo como as relações sociais se desenvolvem. A indagação que conduz a experiência de ensino de história, que discutiremos doravante, é: como o estudo da história pode auxiliar o estudante a se situar, em um tempo marcado por uma pandemia? Que elementos o estudo do passado pode trazer para compreender o tempo presente?

Em um contexto de suspensão de aulas presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19, a escola foi desafiada a manter as experiências de aprendizagem, de forma remota e utilizando plataformas digitais. Nesse artigo discutimos o trabalho de pesquisa desenvolvido pela autora junto aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da Rede Municipal de

---

<sup>1</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou O Ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 55.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 54.

Ensino de São Paulo (RMESP), localizada no distrito da Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo.

Na RMESP, o currículo dos estudantes do ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano) é composto pela base comum, parte diversificada e um trabalho de conclusão do curso, o Trabalho Colaborativo de Autorial (TCA), que é realizado no 9º ano. A proposição de um trabalho de pesquisa no ciclo autoral parte da concepção de que essa é uma proposta que favorece

o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade e da tomada de decisões, bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social<sup>3</sup>.

Esse trabalho de pesquisa e organização do conhecimento é desenvolvido no decorrer do ano letivo, culminando na apresentação de um produto final ao término do ano letivo e em todas as etapas, os estudantes contam com o acompanhamento de um professor orientador.

No ano letivo de 2020 o advento da pandemia, que acarretou a suspensão das aulas presenciais, desafiou todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a repensar e com o TCA não foi diferente. O trabalho de orientação que outrora era realizado no período de aula, teve que ser deslocado para a Plataforma Google Sala de Aula. Em consonância com o contexto histórico vivido, houve o redirecionamento do trabalho, a começar pela escolha do objeto de estudo. O *Plano de Navegação*<sup>4</sup>, documento que normatiza o TCA, estabelece a flexibilidade na seleção dos objetos de estudo, sendo possível conectar dimensões externas ao contexto escolar, entretanto “o objeto precisa estar próximo do currículo, do que está sendo estudado, e nesse sentido pode ser uma questão interna da escola, do bairro, da cidade, do país ou um desafio global<sup>5</sup>. Nesse sentido, elegemos como eixo problematizador as pandemias na história e utilizando o método da interrogação do passado, buscamos entender como as pandemias alteraram a história social.

Concordando com a afirmação de Bloch<sup>6</sup> de que “toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento”, iniciamos o trabalho de orientação com a perspectiva interdisciplinar e que, manejando as Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs), pudesse contribuir para a produção de um conhecimento pautado na captura da intervenção humana.

---

<sup>3</sup> São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: caderno do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014, p. 11.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>6</sup> BLOCH, 2001, p. 50.

## 6.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em *A cruel pedagogia do vírus*, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020) afirma que a pandemia afeta a todos, mas não de igual maneira, uma vez que alguns grupos padecem

de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural <sup>7</sup>.

A escola em que desenvolvemos o trabalho apresentado está geolocalizada nesse sul global e, por essa razão, os desafios que se apresentam no atual contexto são de diversas naturezas, sendo muitos deles fundados na desigualdade historicamente construída.

A concepção emancipadora de educação pressupõe que uma das tarefas da escola é a humanização coletiva dos sujeitos, para que esses possam desempenhar seu papel na sociedade. Essa concepção está alicerçada no pressuposto de que todos os sujeitos sejam contemplados de modo que possam desenvolver “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”<sup>8</sup>. Essa perspectiva vai ao encontro de uma sociedade desigual, individualista e competitiva que, para Dardot e Laval<sup>9</sup>, é um dos efeitos da nova razão do mundo introduzida pela racionalidade neoliberal.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.<sup>10</sup>

A proposta de um trabalho de pesquisa voltado para a intervenção social é uma importante ferramenta para mobilizar os estudantes no processo de problematização dessa subjetividade introjetada pela racionalidade neoliberal,

---

<sup>7</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020, p. 15.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 76. 16ª edição.

<sup>9</sup> DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 15.

especialmente quando analisados os ordenamentos das relações sociais que induzem os sujeitos a se portarem de modo individualista. Discutir e produzir coletivamente o conhecimento a partir da realidade concreta é uma estratégia para estimular a participação dos estudantes e, nesse sentido, as orientações do TCA<sup>11</sup> coadunam com essa perspectiva ao caracterizar que os projetos de pesquisa “visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes”. Nesse sentido, o trabalho de orientação desempenhado pelo professor é de fundamental relevância.

Tardif<sup>12</sup> assinala que “o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades” e, considerando o contexto atual, especialmente com o deslocamento do desenvolvimento de ensino-aprendizagem para as plataformas virtuais, é muito válida a reflexão sobre as condições nas quais se efetiva a interação entre professor e estudantes.

Na análise da interação e da participação dos estudantes no trabalho de pesquisa, é primordial a caracterização de que o conhecimento passa a ser construído a partir da comunicação, subsidiada pelas ferramentas tecnológicas. Ao tratar da importância da comunicação, Martín-Barbero<sup>13</sup> assevera que, para compreender sua importância nos contextos educativos, temos que “reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social”. E, estabelecer o diálogo entre os saberes sociais e a escola, é de fundamental importância reconhecer que

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.<sup>14</sup>

Corroborando com Saviani<sup>15</sup> quando afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

---

<sup>11</sup> SÃO PAULO, 2014, p. 9.

<sup>12</sup> TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de Educação, Pelotas, nº 16, jan./jun. 2001, p. 37.

<sup>13</sup> Martín-Barbero, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. Comunicação & Educação, São Paulo, nº 18, maio/ago. 2000, p. 53. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61>

<sup>14</sup> Ibidem, p. 55.

<sup>15</sup> SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 10ª ed.



<sup>16</sup>, entendemos que cabe à escola sistematizar o conhecimento historicamente acumulado. No processo de sistematização do conhecimento, as ferramentas interessam aos educadores, e o manejo das tecnologias é um dos conhecimentos indispensáveis para transitar na sociedade da informação. Para Coll e Monereo<sup>17</sup> a sociedade da informação é um conceito que tem como base a interligação de computadores digitais à internet, definida como um estágio de desenvolvimento caracterizado

pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo<sup>18</sup>

Para Guimarães<sup>19</sup> inclusão digital permite a habitação em espaços distantes e próximos e, enquanto os nativos digitais são as gerações que “nasceram e cresceram na cultura informatizada pós-1980, que acompanharam o desenvolvimento tecnológico, as mudanças, e que foram e estão sendo alfabetizados imersos em uma nova (para os velhos) linguagem, a digital”, os imigrantes digitais são as pessoas a quem a informática é uma novidade e precisam aprender a lidar com a tecnologia<sup>20</sup>.

Para estar incluído na sociedade de informação e do conhecimento, se beneficiando da informática e utilizando a linguagem digital para articular saberes, é necessário que o sujeito tenha à sua disposição as ferramentas e a capacidade técnica de manejá-las. Considerando o contexto social que embasa o trabalho pedagógico, um tema de especial relevância é o acesso às ferramentas, que são os dispositivos que permitem habitar essa cultura digital - computadores, aparelhos celulares, tablets e acesso à internet – que podem ser compreendidos como bens digitais.

Ao analisar as barreiras que impedem o acesso a esses bens digitais, Demo<sup>21</sup> discute a discriminação digital, compreendida por ele como uma das decorrências das condições sociais desiguais, pode ser determinada a partir do ponto de vista da ordem material – acesso aos dispositivos - mas também pela

---

<sup>16</sup> Ibidem p. 13.

<sup>17</sup> COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 20.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2012. 2ª reimpressão.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 363.

<sup>21</sup> DEMO, Pedro. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005.

(...) pobreza do ambiente escolar, cuja linguagem não se coaduna com os desafios digitais fora da escola. Estando mal preparada a escola, continua falando seu próprio latim, à revelia da realidade digital. O aluno perde a oportunidade de aprender a “ler a realidade”, incidindo em outro nível de discriminação digital: embora possa saber lidar com ela, não a sabe ler, no sentido de compreender, interpretar, reconstruir.<sup>22</sup>

Ainda que pertencentes ao grupo identificado como ‘nativo digital’, pesa sobre alguns sujeitos às determinações colocadas por um acesso empobrecido ao conhecimento, uma vez que a escola pública ainda manifesta insuficiência na articulação dos saberes, especialmente aqueles vinculados à linguagem digital. Essa ‘pobreza do ambiente escolar’, a que se refere Demo (2005), pode ser localizada nas unidades escolares localizadas no espaço-tempo político, social e cultural vinculado ao sul global, conforme define Boaventura de Santos<sup>23</sup>. Desenvolver um trabalho pedagógico que considere a sociedade do conhecimento, reconheça a desigualdade sistêmica que permeia a apropriação da linguagem digital e que se proponha a ‘ler a realidade’, interpretando-a no percurso de construção do conhecimento é um dos grandes desafios que o contemporâneo nos impõe.

### 6.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O Trabalho Colaborativo de Autoria na escola se iniciou no mês de fevereiro de 2020 e, logo na primeira semana de aulas, a proposta foi apresentada aos estudantes. Nesse período inicial, o trabalho de orientação era responsabilidade de duas professoras: a professora de História, autora desse artigo, e a professora Orientadora de Informática Educativa.

Nesse primeiro momento, que teve a duração de aproximadamente um mês, foram desenvolvidas as seguintes ações: apresentação das etapas de realização de um trabalho de pesquisa; organização dos grupos de trabalho, por parte dos estudantes, a partir do critério de afinidade; discussão nos grupos sobre os possíveis temas a serem desenvolvidos e; problematização inicial dos temas já definidos. A escola tem 131 estudantes de 9º ano, matriculados em quatro turmas e, para otimizar o trabalho de orientação, as duas professoras estabeleceram como critério a distribuição dos estudantes de cada turma em três grandes grupos, o que ocasionou na formação de 12 equipes com dez estudantes em média.

Com o advento da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, o andamento do TCA esteve entre as preocupações das professoras orientadoras e, a partir da disponibilização da plataforma Google Sala de Aula pela Secretaria

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>23</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

Municipal de Educação de São Paulo, foram criadas as turmas nessa plataforma para prosseguir o trabalho de orientação aos estudantes.

Mediante a dificuldade em avançar, posto que muitos grupos ainda não haviam definido seus temas, docentes e gestores realizaram reuniões de trabalho, onde foram discutidas as dificuldades e elaboradas propostas de ação que possibilitassem a participação e envolvimento efetivo dos estudantes. Para tal, foi de fundamental importância ressignificar o TCA e isso se deu através da proposta de se articular os temas de pesquisa ao contexto em que estávamos experimentando: a pandemia. As ações propostas foram: a delimitação de doze temas de pesquisa que, articulados ao eixo geral da pandemia, expressassem algumas das especificidades do período vivido; distribuição dos doze grupos de TCA entre os professores regentes dos 9<sup>os</sup> anos; criação de turmas na plataforma Google Sala de Aula e inclusão dos estudantes, sendo que nessas turmas seriam postadas as atividades e realizada a orientação e o acompanhamento dos estudantes, a partir de um roteiro de questões relacionadas aos temas.

### 6.3.1 As pandemias na história da humanidade

As ações de acompanhamento do grupo que pesquisa o tema *As pandemias na história da humanidade* tiveram início no dia 06 de junho de 2020, quando foi criada a turma na plataforma Google Sala de Aula. Esse grupo, composto por doze estudantes, sete meninos e cinco meninas, havia pré-definido como tema 'o uso da internet e da tecnologia na escola'. Quando foi proposta a pesquisa sobre *As pandemias na história da humanidade*, inicialmente houve um questionamento sobre a mudança e, através do diálogo na seção Comentários da plataforma, conseguimos chegar a um entendimento. No fragmento abaixo é transcrito encaminhamento construído.

*Professora (8 de jun):* Ok, então combinamos assim: vocês fazem o que eu estou propondo e, paralelamente, podemos investigar o uso da tecnologia na escola. E mais: a produção do resultado da pesquisa pode ser a demonstração das possibilidades e das limitações tecnológicas da escola. Exemplo: "quais ferramentas tecnológicas nós usamos para produzir um vídeo na escola?". Assim, poderíamos explorar os recursos que temos de maneira crítica, demonstrando através do uso - se são eficientes ou não. (Extraído da plataforma Google Sala de Aula)

O método adotado é o da interrogação do passado, buscando desvendar como as pandemias afetaram e afetam a humanidade. De acordo com Bloch<sup>24</sup> "cada vez que nossas tristes sociedades, em perpétua crise de crescimento, põem-se a duvidar de si próprias, vemo-las se perguntar se tiveram razão ao

---

<sup>24</sup> BLOCH, 2001, p. 42.

interrogar o passado ou se o interrogaram devidamente”<sup>25</sup> e o trabalho de investigação proposto, visa capturar a humanidade, adentrando em temas como as rupturas e permanências históricas, o desenvolvimento científico, transformações urbanas, religiosidade, entre outros. Através de perguntas que abranjam distintos períodos históricos, tratamos de investigar a ação humana quando confrontada com o fenômeno da doença.

Para orientar a pesquisa, utilizamos um roteiro de questões, que direcionam semanalmente a realização das tarefas. As dez questões problematizadoras foram: Para a Organização Mundial da Saúde, o que diferencia uma PANDEMIA de outras doenças?; Quais foram as maiores pandemias registradas na história da humanidade?; Por que podemos afirmar que as doenças significam rupturas históricas, principalmente se considerarmos a importância das pesquisas e a mudança de hábitos sociais?; Que explicações religiosas foram criadas para explicar a origem ou a disseminação dessas doenças?; Como a Peste Negra remodelou a história do Ocidente?; Qual a relação entre o modo de vida urbano e a disseminação das doenças?; A infraestrutura das cidades foi repensada depois dessas doenças?; No decurso da história, quais foram as principais inovações científicas que surgiram para entender e tratar dessas doenças?; Como as condições de vida influenciaram na disseminação das doenças? E como isso se expressa em números de mortos? O que as pesquisas arqueológicas revelam sobre essas doenças, houve contágio e surtos dessas doenças em tempos históricos mais remotos?

Um dos cuidados do trabalho de orientação é a escolha dos *sites*, quanto à sua abordagem e fidedignidade, pois um dos efeitos colaterais da sociedade da informação é o advento das *fake news*; outra preocupação é a própria concepção de pesquisa, e esse é um dos temas explorados em todas as aulas. Para<sup>26</sup> “a pesquisa em *sites* didáticos de História requer um esforço do professor e do coletivo de alunos para não reduzir as atividades de ‘pesquisa’ a uma cópia mecânica” e, nesse aspecto, o aprendizado da metodologia da pesquisa contribui muito para desenvolver a capacidade de ler, interpretar, compreender e reconstruir, como advertiu Demo<sup>27</sup>. Além dos sites relacionados à História, os estudantes têm utilizado como fontes as páginas da *web* de hospitais, laboratórios, médicos, além de conteúdos disponibilizados por agências de notícias.

As questões são postadas às segundas feiras no período da manhã, e as aulas *online* ocorrem às quintas-feiras às 14h e nesse intervalo de quatro dias, os estudantes acessam o conteúdo, realizam a pesquisa e respondem à pergunta no campo ‘comentários’ da plataforma. Todo o trabalho é digital, o que permite

---

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> GUIMARÃES, 2014, p. 367.

<sup>27</sup> DEMO, 2005.

que os estudantes da turma possam comentar a resposta do colega, além de facilitar o trabalho de coleta de dados para a produção da resposta coletiva – que é realizada em tempo real, através do modo de compartilhamento da tela.

A partir da devolutiva das atividades, vinculadas às essas perguntas, realizamos coletivamente o trabalho de montagem de texto em um pequeno parágrafo, em um encontro *online*. Essa estratégia, subsidiada pelo aplicativo Google Meet, se insere na metodologia *flipped classroom*, ou sala de aula invertida. Ao tratar dessa estratégia, Gonçalves<sup>28</sup> informa que nessa organização do trabalho educativo a aula *online* é usada para trabalhos práticos, sendo que o estudante realiza as tarefas individualmente e, na aula síncrona, dialoga com o professor e demais colegas. Para o pesquisador “geralmente, essas atividades correspondem a aulas de apoio à aprendizagem, baseadas em atividades práticas, com conteúdos previamente disponibilizados (PDFs, ligações web, áudios, vídeos, etc.) Até o momento da escrita desse texto, foram realizados sete encontros *online* e o grupo de estudantes produziu textos em resposta à metade das questões do roteiro.

Ao término de cada aula *online*, a professora elabora um registro da aula – em formato de relatório – e disponibiliza na plataforma Google Sala de Aula, para que os estudantes retomem o que foi discutido, ou se apropriem do andamento do trabalho (para aqueles que não se conectaram à aula *online*) e agravação da aula fica armazenada no *drive*, podendo ser acessado posteriormente.

De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a plataforma Google Sala de Aula é o meio digital oficial para o desenvolvimento das atividades, todavia, outro canal de comunicação bastante efetivo é o aplicativo WhatsApp e, ainda no começo do ano, os estudantes criaram um grupo nesse aplicativo e com a reorganização do trabalho, incluíram a professora orientadora no grupo. Através desse canal de comunicação, os estudantes e a professora compartilham informações sobre o andamento dos trabalhos.

A intervenção social aventada até o momento é a produção de pequenos vídeos explicativos, de caráter educativo, que serão exibidos na página do Facebook da unidade escolar e em outros espaços, caso seja possível. Para além da apresentação de um produto final, a difusão desse conhecimento produzido coletivamente poderá contribuir para que a comunidade escolar se aproxime da História a partir da discussão de um tema de extrema relevância no contexto atual.

## 6.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como trata-se de um trabalho em andamento, os resultados obtidos até o momento são parciais. No quadro abaixo, apresentamos uma amostra do trabalho já realizado.

---

<sup>28</sup> GONÇALVES, Vitor. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 44. (1 sem. 2020). Recuperado de: <http://200.229.32.43/php/pedagogiacao/article/view/23752>

**Quadro 1** – Resultados parciais da pesquisa *Pandemias na história da humanidade*

Pergunta	Resultados parciais
<p>Para a Organização Mundial da Saúde, o que diferencia uma PANDEMIA de outras doenças?</p>	<p>Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), uma doença se torna pandemia quando ela se espalha por diversos continentes, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Mas, antes de se tornar uma Pandemia, existe a fase Epidêmica. Doença epidêmica é aquela de caráter transitório, que ataca simultaneamente grande número de indivíduos em uma determinada localidade. Já Pandemia é quando uma epidemia é disseminada mundialmente. Na pandemia a doença infecciosa e contagiosa espalha-se rapidamente e atinge uma região inteira, país, continente, etc. Acontece por não haver defesas contra o vírus por se tratar de um novo vírus, há pandemias no mundo desde muito antigamente. Talvez algumas mais velhas que o homem.</p>
<p>Quais foram as maiores pandemias registradas na história da humanidade?</p>	<p>“Como sabemos o mundo está sofrendo com uma pandemia de COVID-19, mas as pandemias acontecem desde a Antiguidade. Abaixo listaremos algumas pandemias que já ocorreram no mundo: Peste de Justiniano, ocorrida por volta de 541 d.C. (Egito); Peste Bubônica, ocorrida por volta de 1343 (Europa); Gripe Espanhola, ocorrida por volta de 1917 (global); Tuberculose, ocorrida por volta de 1850 (global); Tifo, descrita cientificamente em 1546 (Europa Itália); Ebola, surgiu em 1976, o surto foi registrado em 2013 (África Ocidental); Varíola, entre 1617 e 1619 (EUA); Cólera, entre 1817 e 1923 (Ásia – Índia); Gripe Suína, começou em 2009 (global); HIV, identificada em 1981 (global)”.</p>
<p>Por que podemos afirmar que as doenças significam rupturas históricas, principalmente se considerarmos a importância das pesquisas e a mudança de hábitos sociais?</p>	<p>Antigamente, as pessoas não tinham o hábito de higiene, mas quando essas doenças surgiram e a descoberta de microorganismos as pessoas se ligaram, começaram a ser mais asseadas diminuindo muito as infecções por bactérias e outros tipos de doenças (...). As doenças foram um tipo uma quebra temporal na vida das pessoas, interromperam alguns projetos, dando uma pausa na evolução histórica da humanidade, porque pararam de pesquisar outros avanços, pra pensar em curas e prevenções, que resultaram em novas descobertas. Temos que nos reinventar para podermos passar por estes períodos "ilesos" e isto acaba sendo algo permanente, e acaba prevenindo problemas semelhantes no futuro.</p>
<p>Que explicações religiosas foram criadas para explicar a origem ou a disseminação dessas doenças?</p>	<p>Muitos acreditavam que essas doenças eram um castigo de deus para os humanos, o fim do mundo ou da humanidade (...). Como são muitas as religiões e culturas, é importante saber como algumas delas explicam as doenças. Para o Islamismo, Allah (deus) não vai permitir uma doença sem dar a cura. Para o Budismo, a doença é uma etapa natural da vida e uma oportunidade de se superar (combater a doença e vencê-la). Já para o Espiritismo, a doença é causada por energias negativas que o nosso corpo absorve. Um jeito de controlar as doenças é controlando as energias do corpo.</p>

<p>Qual a relação entre o modo de vida urbano e a disseminação das doenças?</p>	<p>Cidades e epidemias estão ligadas. Ao longo da história, cidades se constituíram como locais propícios à disseminação de doenças (...). Em locais com maior concentração demográfica e menor infraestrutura, fica mais fácil de se transmitir doenças, por exemplo, tem lugares no Brasil que não tem acesso a água potável, nem sistema de esgoto, as pessoas têm que beber água imprópria para o consumo. Quanto maior for a falta de higiene e condições sanitárias das cidades, maiores serão os riscos da população de desenvolver algum tipo de doença. Outra coisa, com a urbanização as pessoas começaram a sair mais de casa e ter mais contato com outras pessoas, acelerando ainda mais a disseminação de algumas doenças.</p>
---	--

Fonte: Registros das aulas online, turma *Pandemias na história da humanidade*, disponíveis na Plataforma Google Sala de Aula.

Um tema relevante para a discussão é a participação dos estudantes tanto na realização das tarefas na plataforma quanto na participação na aula *online*. Em relação as devolutivas na plataforma Google Sala de Aula, foram contabilizadas, em média, seis respostas para cada questão proposta e, nas aulas *online* - que tiveram início em 30 de julho de 2020 - contamos com a presença de 3 a 7 estudantes. Esses números expressam que cerca de metade dos estudantes estão envolvidos efetivamente na realização do trabalho e, nesse sentido, cabe refletir sobre as distintas situações impeditivas do acesso que foram reportadas à professora.

Algumas das ausências são comunicadas antecipadamente à professora, em conversas privadas no WhatsApp. Uma menina justificou sua ausência informando que não poderia participar da aula porque estava cuidando de uma criança; outra disse que estava com ‘problemas pessoais’; uma terceira menina disse apenas que não seria possível. Um menino informou que não participaria porque realizaria uma prova – referente a um curso particular - no mesmo horário da aula. Além disso, temos um estudante que trabalha nos negócios da família e, em virtude dessa situação, o grupo decidiu coletivamente alterar o horário da atividade *online*, contemplando a necessidade desse colega.

## 6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos um relato de experiência a partir da orientação do Trabalho Colaborativo de Autoria, desenvolvido junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de São Paulo. Esse trabalho, que visa a produção de conhecimento pautado na intervenção social, tem como suporte a linguagem digital e está sendo conduzido de modo a considerar os aspectos históricos das pandemias. A metodologia da investigação

é a interrogação do passado, por intermédio de um roteiro de questões. A estratégia de desenvolvimento das aulas é identificada com o conceito de sala de aula invertida, uma vez que a aula *online* cumpre a função de sistematizar as atividades realizadas pelos estudantes, produzindo a cada aula um produto final.

O referencial teórico utilizado se relaciona à análise das desigualdades acentuadas pelo fenômeno da pandemia de Covid-19, buscando identificar quais alterações podem ser percebidas quanto ao processo ensino-aprendizagem, desencadeando as reflexões sobre o papel da escola nesse contexto de suspensão de aulas presenciais. Como pudemos perceber no decorrer do trabalho, migrar para a plataforma digital implica não apenas no domínio da informática, mas também no acesso aos dispositivos. Essa reflexão recai sobre a metodologia de ensino no que se refere à condução da prática pedagógica, especialmente nos elementos da pesquisa histórica.

As condicionantes para a participação dos estudantes são de diversas naturezas, tais como as relações de gênero, contextos familiares, participação dos adolescentes no mundo do trabalho. Em que pese o fato de que apenas cinquenta por cento dos estudantes estão de fato inseridos e interagindo no desenvolvimento do trabalho é possível verificar, através dos resultados parciais, que a pesquisa tem avançado, no que se refere à produção de um conhecimento articulado com o contexto vivenciado pela comunidade.

## REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou O Ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.
- COLL, César; MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMO, Pedro. **Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 16ª edição.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 2ª reimpressão.
- GONÇALVES, Vitor. **COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020). Recuperado de: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23752>



Martín-Barbero, Jesús. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, nº 18, maio/ago. 2000, pp. 51-61. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61>

São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica**. Plano de navegação do autor: caderno do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 10ª ed.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Cadernos de Educação, Pelotas, nº 16, jan./jun. 2001, pp. 15-48.



# **7. ENSINAR MODA: UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE LABORAL DE PROFESSORES QUE LECIONAM DISCIPLINAS PRÁTICAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL**

LUANA GUERRERO MUCCILO  
ISABEL ORESTES SILVEIRA

## **7.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

Os professores e as escolas foram surpreendidos e impactados no ano de 2020 por causa da pandemia mundial SARS-COV-2 e, a área do ensino foi grandemente afetada. De uma hora para outra os ambientes de ensino aprendizagem precisaram se adequar as exigências do ensino a distância em virtude do isolamento social.

Essa pesquisa nasce do interesse em investigar o exercício docente, em especial, como os professores que lecionam disciplinas práticas no curso de Moda, conseguiram administrar o exercício da docência, em contexto remoto. As disciplinas práticas exigem a presença de espaços como laboratório de costura e computação, ateliês de modelagem e joalheria e sala para desenho técnico. O currículo do curso é composto por disciplinas tais como história da arte, temas da cultura contemporânea, história da moda, teoria de cor, dentre outras. No entanto, são disciplinas práticas que exigem atividades em espaços adequados para o ensino de modelagem experimental, fundamentos da computação gráfica, laboratório de costura, joalheria, linguagem instrumental, planejamento e desenvolvimento do produto e desenho de observação.

Por isso, o objetivo desta investigação é apresentar como foi a experiência laboral dos docentes junto aos seus alunos, estudantes em formação, que necessitam da experiência e aprendizado prático, mas que durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2020, foram impedidos de reunir-se por conta do isolamento.

Problematizou-se a seguinte questão: os professores do curso de Moda, conseguiram ou não, desenvolver didáticas próprias para as disciplinas que exigem a prática manual, durante o tempo de isolamento social? Partiu-se da hipótese de que as estratégias de ensino, em que os recursos e dispositivos tecnológicos, foram utilizados, poderiam favorecer o ensino, ainda que exigisse do professor, um tempo maior para reestruturar suas estratégias de ensino.

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida com as seguintes abordagens metodológicas: pesquisa bibliográfica em que autores como Arnheim<sup>1</sup>, Rubem Alves<sup>2</sup>, Puls (2007)<sup>3</sup> e Pires<sup>4</sup> sustentaram o embasamento teórico sobre o ensino prático, principalmente no campo da moda. Além dos autores Nóvoa<sup>5</sup>, Libâneo<sup>6</sup>, Guizzo<sup>7</sup>, Oliveira<sup>8</sup> e Mesquita<sup>9</sup> que abordam o tema da prática docente e as aulas remotas. Para verificar questões de ordem prática, isto é, para saber como foi a atuação do professor que precisava dos laboratórios durante o confinamento, foi encaminhado por e-mail, uma carta convite a 08 professores, especificando a intenção da pesquisa e o caráter ético de manter-se o anonimato dos envolvidos. A amostra contou com o aceite de 04 professores, de uma mesma instituição de ensino superior privado localizada na cidade de São Paulo.

O instrumento de coleta dos dados foi mediante um questionário semiestruturado contendo 7 perguntas, e disponibilizado em ambiente virtual por meio da plataforma Google Forms. A análise pretendida visava observar o procedimento do exercício da profissão docente em tempos de crise.

A reflexão que se propõe busca investigar o universo da cultura digital e a prática docente na intenção de ampliar o diálogo sobre o uso das tecnologias e os modelos de ensino-aprendizagem que se alterou por conta da necessidade imposta por uma calamidade que afetou mundialmente a todos.

---

<sup>1</sup> ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

<sup>2</sup> ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a Arte de aprender*. Campinas. Fundação Editora Educar. DPaschoal, 2004.

<sup>3</sup> PULS, Lourdes. *O Design na Formação de Moda como Campo de Formação Acadêmica*. Actas de Diseño, Palermo, n 4, agosto, 2007. Disponível em: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/ADC096.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/ADC096.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

<sup>4</sup> PIRES, Dorotéia. *A história dos cursos de design de moda no Brasil*. Revista Nexos, São Paulo, n 9, 2002. Disponível em: [https://codecamp.com.br/artigos\\_cientificos/db\\_historia\\_escola\\_design\\_moda\\_1\\_.pdf](https://codecamp.com.br/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_moda_1_.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

<sup>5</sup> NÓVOA, António. *E agora, Escola?* Jornal da USP, 19 ago. 2020. Disponível em: <http://jornal.usp.br/?p=347369>. Acesso em: 15 mar. 2021.

<sup>6</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2017.

<sup>7</sup> GUIZZO, B.; MARCELLO, F.; MÜLLER, F. *A reinvenção do cotidiano em tempos de Pandemia*. Educação e pesquisa [online]. 2020, vol. 46, e238077. Epub Aug 10, 2020. ISSN 1678-4634.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Sara. *“A grande lição da pandemia é esta: nada substitui o ensino presencial”*. Educarte.pt, 9 set. 2020. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=175546>. Acesso em: 15 mar. 2021.

<sup>9</sup> MESQUITA, D.; PIVA JR., D.; GARA, E. B. M. *Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância*. São Paulo: Érica, 2014.

## 7.2 AS DISCIPLINAS PRÁTICAS NO CURSO DE MODA

A matriz curricular do curso de graduação em design de moda, na instituição particular da amostra citada é majoritariamente composta por aulas práticas. Partindo do exemplo da Instituição de Ensino Superior analisada neste estudo, pioneira no ensino profissionalizante da área, oferece no currículo 70 disciplinas, sendo elas 51 práticas e 19 teóricas.

A relevância da prática nos estudos das artes, no qual podemos considerar a moda é fundamental, pois é no fazer que se pode ser orientado. Sobre isso argumenta Arnheim<sup>10</sup>:

O mero contato com as obras-primas não é suficiente. Pessoas em demasia visitam museus e colecionam livros de arte sem conseguir acesso à mesma. A capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada. E a melhor maneira é manusear lápis, pincéis, escalpelos e talvez câmaras. Mas também nesse âmbito, maus hábitos e conceitos errôneos costumam bloquear o caminho daquele que trabalha sem orientação.

Embora Arnheim<sup>11</sup> esteja se referindo a prática com obras artísticas é possível aplicar seus pressupostos e considerar também a necessidade que tem o aluno de moda em adquirir familiaridade com desfiles e com as grandes marcas. Mesmo tendo tais acessos por meio presencial ou virtual, pode-se dizer que não são suficientes para garantir o conhecimento necessário para atuar na área. Por isso, Arnheim<sup>12</sup> deixa claro a necessidade da experiência e o uso de materiais específicos para gerar conhecimentos práticos.

No Brasil, a defasagem de ensino, tanto prático quanto teórico, para o profissional da moda foi constatada apenas nos anos 80. Só em 1988 foi criado o primeiro curso superior de moda no Brasil. Esse curso seguiu a metodologia europeia de ensino - grande referência mundial nesse setor. Grande parte das disciplinas eram práticas para que o profissional tivesse conhecimento de todo o processo de criação e confecção das peças.<sup>13</sup>

Além das disciplinas práticas, diferentes equipamentos são necessários como meios de ensino gerais<sup>14</sup>, em que os professores precisam ter domínio sobre diferentes objetos para poderem auxiliar os alunos em seu uso. É nesse sentido, que a “escola deve prover aos alunos conhecimentos sistematizados que,

---

<sup>10</sup> ARHEIM, 2005, p. 9.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> PIRES, 2002, p. 2.

<sup>14</sup> LIBÂNEO, 2017, p. 281.

contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para a vida prática”. Libâneo<sup>15</sup> segue afirmando: “Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura”. Assim, pode-se aferir que as aulas práticas no curso de moda são extremamente necessárias para a formação e aprendizado dos alunos.

Especificando as disciplinas práticas baseadas na metodologia europeia de ensino, que são influentes até hoje, pode-se destacar o ensino de desenho, modelagem, costura, computação gráfica, planejamento e desenvolvimento de coleções, fotografia e joalheria.

As disciplinas de desenho fazem parte do currículo do curso de moda em todos os semestres e aparecem em diferentes formatos. Essas variações são: desenho de moda, desenho de observação, desenho digital, ilustração e linguagem instrumental. A aparição constante das disciplinas de desenho exige dos alunos a busca pelos conhecimentos já passados a eles anteriormente e a correlação com novos conceitos e técnicas.

Para as disciplinas de desenho, a prática é fundamental, já que apenas com o treino é possível que o aluno desenvolva suas habilidades. Os exercícios em aula envolvem o uso de materiais muito específicos para cada disciplina, desde canetas a base de álcool até uma mesa digitalizadora. Além dos materiais, muitas aulas utilizam de pessoas e modelos para a observação no intuito de melhorar a capacidade do desenho da anatomia humana, já que é uma habilidade extremamente necessária para um designer de moda.

A anatomia humana que é estudada nas disciplinas de desenho, é ainda mais explorada com a modelagem, em que o aluno de fato aprende a criar a roupa. Existem duas vertentes dessa matéria: planificada ou *moulage* (técnica feita em cima do manequim), o aluno é apresentado para ambas, assim seu processo de criação pode acontecer da forma que desejar, já que este terá conhecimento suficiente para desenvolvê-las. A modelagem exige alguns materiais que são fornecidos pelas faculdades nos ateliês, sendo eles manequins de diversos tamanhos bem como extensões de braços e pernas para facilitar a *moulage*.

Nesses ateliês também são os locais em que as disciplinas de laboratório de costura são ministradas. Portanto é necessário que estes sejam equipados com máquinas de costura, tanto industriais quanto caseiras, além das máquinas de overloque, com quantidades mínimas para que todos os alunos consigam utilizá-las. Os alunos aprendem todos os tipos de acabamentos, modelos de bolso, costuras e barras para que eles tenham repertório no momento da elaboração das peças de suas coleções.

Há também os ateliês de joalheria que são munidos de diversos maquinários para o derretimento, polimento e corte da prata, material de destaque para a disciplina. Os discentes são ensinados a produzir peças do zero, sendo capazes

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 38.

de finalizá-las dentro do próprio ateliê com o auxílio do professor. São também incentivados a utilizarem esse espaço, bem como os demais ateliês, em horários extra aulas, para serem capazes de dar conta dos trabalhos exigidos.

A disciplina de computação gráfica, assim como o desenho está presente no currículo em todos os semestres do curso. Isso devido a exigência do mercado com os profissionais da moda, para que estes tenham conhecimento dos diferentes softwares: *CorelDraw*, *Photoshop*, *Illustrator* e *Rinoceros*. As salas de informática das Faculdades de Moda dispõem de computadores com esses programas instalados disponíveis para todos os seus alunos.

Além dessas salas, o curso de moda também exige os estúdios de fotografia, equipados com câmeras profissionais, fundos coloridos, *flashes*, lentes e diversos materiais que contemplem as disciplinas de fotografia e *styling*. Nessas são ensinadas para os alunos as técnicas e macetes para fotografarem, bem como o *styling*, ou seja, a produção da foto, desde a cor do fundo até as roupas e maquiagem que serão utilizadas para tal.

Por fim, a disciplina que abrange todas as citadas acima é planejamento e desenvolvimento de coleções. Os discentes são ensinados a colocar em prática tudo o que foi passado a eles, no formato de uma coleção de roupas. Eles utilizam o desenho para expressarem suas ideias de criação, a modelagem, a costura e a joalheria para dar forma as peças, a fotografia e o *styling* para divulgarem suas ideias bem como a computação gráfica para editarem.

Por isso, pode-se considerar essa, uma das disciplinas práticas mais importantes do currículo, sendo, portanto, um desafio ministrá-la em forma remota, uma vez que sempre foi considerada como forma de avaliação para a verificação da eficácia do aprendizado:

Para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e da aprendizagem.<sup>16</sup>

Assim sendo, essas disciplinas práticas têm bastante importância na formação do profissional da moda, capacitando-o a ter autonomia. Então, se por um lado fica evidente que os alunos desenvolvem um pensamento a partir de referenciais teóricos e práticos, por outro lado, torna-se mais desafiador ainda pensar no professor que necessita promover uma didática efetiva para que suas estratégias de ensino se tornem eficientes. Pode-se recorrer novamente aos pressupostos de Libâneo<sup>17</sup> quando o autor argumenta sobre a importância das ações ou práticas pedagógicas assertivas como estratégia planejada para o processo do aprendizado.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 301.

[...] no processo didático, há um constante vaivém entre conhecimento novo e conhecimento velho, entre o concreto e o abstrato. A assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, de modo a culminar com a formação de conceitos científicos que são fixados na consciência e tornados disponíveis para a aplicação.

Partindo do pressuposto de que a “assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão”, interessa saber como o professor de disciplinas práticas consegue atingir tais objetivos, e proporcionar qualidade em suas aulas, uma vez que esteve impedido de uma atividade laboral presencial.

### 7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pelas respostas fornecidas pode-se observar abaixo, na tabela que segue, uma amostra sucinta de como se deu o procedimento da instituição e suas respectivas providências no que se refere as aulas práticas.

**Quadro 1:** Disciplinas ministradas e medidas institucionais para ensino remoto

Perguntas	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<b>Quais foram as medidas tomadas pela instituição em relação às aulas práticas?</b>	“[...]ficou acordado o congelamento parcial das disciplinas, com previsão de reposição no semestre seguinte[...]”.	“[...] A instituição preferiu congelar parcialmente as disciplinas práticas utilizando metade da carga horária para exposição de conteúdos e a parte prática com reposições presenciais para o 2º semestre [...]”.	“[...]A instituição ofereceu total apoio aos professores e funcionários acompanhando e se ajustando a cada etapa da pandemia, oferecendo apoio físico e emocional a todos[...]”.	‘[...] recorremos ao uso do ambiente virtual da instituição, adotando a modalidade aula presencial remota. [...] Os encontros por videoconferência foram de extrema importância para diminuir a distância física determinada pelo isolamento social”.



<b>Quais são as disciplinas práticas que você leciona?</b>	Planejamento e desenvolvimento de coleção, e Planejamento e desenvolvimento de Produto.	Leciono Processos de Criação I e II e Estilismo I e II.	Modelagem experimental/primeiro semestre, laboratório de modelagem tridimensional 1/ sétimo semestre, laboratório de modelagem tridimensional 2/oitavo semestre.	Modelagem Experimental [1SEM] e Estilismo III e IV/Orientação TGI [7SEM e 8SEM].
--	---	---	--	--

Fonte: as autoras, 2020.

Percebe-se que a instituição apoiou e vem apoiando os professores: *“A instituição ofereceu os programas necessários para a aulas remotas, além de treinamento para os professores no manejo dos programas. Ocorreu e continua ocorrendo uma mobilização, por parte dos professores, com reuniões para estabelecer estratégias, com colaboração de cada professor com sua expertise”* (Participante 3).

A fala do Participante 3 evidencia o modo como gerenciaram a crise, uma vez que houve a necessidade de se obter o domínio tecnológico para o exercício efetivo da docência. A atividade necessária com o ensino remoto:

[...] Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar online e sanar dúvidas.<sup>18</sup>

Pelo discurso do Participante 4, de igual modo observamos esse interesse institucional para manter a qualidade e suprir as defasagens que foram impostas pelo distanciamento social: *“Realizamos regularmente reuniões quinzenais com os professores para um diálogo atento aos discentes e, após o evento da pandemia, chamamos reuniões semanalmente com grupos de professores por semestre e um relacionamento mais estreito junto aos representantes de classe (discentes). Dessa forma, estamos avaliando periodicamente o andar dos programas de cada semestre e dialogando para auxiliar no aproveitamento do aluno frente ao ensino remoto”*.

A resposta do Participante 2 evidencia os recursos tecnológicos e os dispositivos em ambientes virtuais que permitiram o encurtamento das distâncias e favoreceram o ensino: *“Utilizamos o Microsoft Teams (Office 365) como a principal*

<sup>18</sup> GUIZZO, et. al. 2020, p. 4.

plataforma para exposição dos conteúdos, mas também temos disponível as plataformas Moodle e Zoom. Além disso, os programas gráficos (CorelDraw, Adobe, Audaces, Rhinoceros) disponíveis na instituição foram disponibilizados para que os alunos pudessem baixar gratuitamente em seus computadores ou usar de forma remota através do TeamViewer. Os professores também utilizam de tablets para correção dos desenhos e recursos de vídeo para a explicação de técnicas”.

Portanto, assim como cita Guizzo et. al.<sup>19</sup> o uso da tecnologia é eficaz ao encurtar as distâncias e facilitar o aprendizado:

[...] A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como facilitadores (da aprendizagem, das relações interpessoais) e não como práticas excludentes e desiguais [...]

É possível perceber, diante dessas respostas que mesmo com dificuldades no percurso de adaptação, tanto por esforços da instituição como do corpo docente, o ambiente educativo permaneceu próspero para o ensino, fator de extrema importância para Nóvoa<sup>20</sup>: “Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação [...]”.

Todavia pelas respostas que seguem observa-se o impacto provocado pelo distanciamento e o modo como os professores precisaram adaptar-se e desenvolver uma didática emergente. A resposta do Participante 1, fala da redução do conteúdo por conta da limitação virtual: “Cada professor ficou com a missão de como elaborar seu conteúdo que envolve o prático, em contextos expositivos e reflexivos. Dentro das possibilidades, alguns projetos foram se tridimensionalizando, mas num geral, as limitações dos discentes tornaram os âmbitos de trabalho reduzido”. O Participante 3, sobre isso comenta: “Os professores tiveram muito pouco tempo, para se prepararem para o modelo de aula, havia muito a fazer. Assimilar as mídias tecnológicas além das metodologias adotadas que oferecessem os conteúdos aos alunos”.

É importante ressaltar que os professores são muitas vezes surpreendidos por aspectos externos, assim como a pandemia, que fazem com que tenham que adaptar sua didática de acordo com essas situações. Porém estes não tiveram tempo suficiente para tal, mesmo que isso fosse determinante para o ensino-aprendizagem ocorrer de maneira eficaz. Então, os professores tiveram que “aprender a aprender” no decorrer das aulas:

---

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> NÓVOA, p. 1.

[...] o ensino, por mais simples que possa parecer à primeira vista, é uma atividade complexa: envolve tanto condições externas como condições internas das situações didáticas. Conhecer essas condições e lidar acertadamente com elas é uma das tarefas básicas do professor para a condução do trabalho docente.<sup>21</sup>

Assim, percebe-se que o primeiro semestre por conta da quarentena, a angústia foi grande: “[...]O primeiro semestre foi mais difícil devido a adaptação rápida as novas plataformas tanto dos professores quando dos alunos” (Participante 2).

Nessa pesquisa interessou ainda pensar se as aulas práticas foram de fato efetivadas no que se refere aos seus objetivos, durante o ensino remoto. Por isso, foi perguntado a seguinte questão: Quais estão sendo os procedimentos para poder passar o conteúdo de forma mais eficaz, já que é impossível a prática em ateliês? Destaca-se a resposta do Participante 4 que relatou: “Os professores adotaram apresentações visuais para guiar as aulas, utilizaram o quadro branco virtual para interação, conceberam vídeos para esclarecer metodologias de projeto, prototipagem em escala reduzida, interação docente-discente ainda mais estimulada para furar a barreira da tela plana/bidimensional dos aparatos tecnológicos, além do diálogo constante com os docentes sobre as dificuldades que enfrentam para auxiliar a encontrar o modo mais efetivo e afetivo para sua prática. etc.”.

Autores como Mesquita<sup>22</sup> reforçam o comentário da Participante 4, ao dizer:

As novas tecnologias – tais como o hipertexto, hipermídia, redes sociais entre outras utilizadas em EAD baseada na web – propiciam ao estudante maior envolvimento, mesmo estando fisicamente distante, no processo de aprendizagem.<sup>23</sup>

O modo como o diálogo franco e a comunicação pode ser um recurso para soluções de problemas, ficou evidente no argumento do professor(a). É interessante nessa fala, o fato de que apesar das tecnologias disponíveis e da aproximação proporcionada pela conexão entre professores e alunos, a presença física é indispensável e de igual modo nas disciplinas que exigem a prática em ateliês por exemplo. Sobre isso o Participante 3 declara: “[...] no Ensino Remoto os professores estão em tempo real interagindo com os alunos, observando suas dificuldades, avanços e passos dados, podendo assim orientá-los individualmente ao longo de todas as etapas do ensino e processos criativos do trabalho. Vale mencionar que esse modelo, ainda que não possa se equivaler ao ensino presencial, é o

---

<sup>21</sup> LIBÂNEO, 2017, p. 82.

<sup>22</sup> MESQUITA, 2014.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 20.

*mais próximo a ele possível que conseguimos chegar frente às condições impostas pela situação sanitária do país”.*

O cuidado com o aluno mencionado anteriormente se faz muito necessário em um ambiente remoto:

Interatividade é mais que uma aula ou uma palestra online. É a criação de uma plataforma em que os alunos são mais do que ouvintes passivos; eles se envolvem com o que é dito e são sensíveis às suas ações. Isso resulta em maior retenção de conhecimento e ajuda os alunos a compreenderem melhor o conteúdo.<sup>24</sup>

Por isso, até aqui foi possível validar a hipótese inicial de que as estratégias de ensino, em que os recursos e dispositivos tecnológicos, foram utilizados, favoreceram o ensino, ainda que exigindo do professor, um tempo maior para reestruturar estratégias de ensino.

Além disso, esse novo ambiente escolar digital trás diversos novos aparatos para os alunos se apoiarem. Assim, ampliam seus recursos de busca de conhecimento. Por isso, podemos considerar o formato de ensino digital uma “grande biblioteca”<sup>25</sup>.

Todavia, pelas respostas que seguem fica notório que a presença e o contato visual em espaço de ensino, para as disciplinas práticas, ainda é a melhor estratégia de ensino aprendizagem. Essa constatação é reforçada por Nuno Crato:

Eu diria que a grande lição da pandemia é esta: nada substitui o ensino presencial. Ao contrário de ideias e especulações antigas sobre a revolução no ensino provocada pelas novas tecnologias, o que se verificou foi que esses meios podem ser auxiliares extraordinários, mas que o contato direto é insubstituível.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 125.

<sup>25</sup> NÓVOA, 2020 p. 2.

<sup>26</sup> OLIVEIRA, 2021, p. 2.

**Quadro 2: Disciplinas práticas e ensino remoto**

Pergunta	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p><b>Na sua opinião, o aproveitamento dos alunos nas aulas práticas remotas está se comparando ao aproveitamento dos mesmos nas aulas práticas presenciais? Em caso negativo, quais as diferenças?</b></p>	<p>Claramente não, existem inúmeras diferenças que são similares as disciplinas teóricas. Devemos levar em consideração que, no presencial, as possibilidades de exposição são mais dinâmicas, exemplificar é a forma mais imediata diante dos olhares de dúvidas, o debate gera frutos com agilidade, a falta ou oscilação da conexão pode ser um rompimento de diálogos em construção, deslocamento dos contextos e referências num painel e cartelas podem ajudar a compreender melhor a pesquisa - assim como evoluir para outros trajetos.</p>	<p>Não, embora é possível desenvolver muitos itens de projeto, necessita de mais autonomia do aluno e a realização dos trabalhos tridimensionais fica condicionado a aqueles que disponibilizam de maquinários em casa ou que encontrem técnicas mais artesanais para a concretização do objeto. A maior diferença esbarra diretamente na indisponibilidade do uso dos ateliês de costura, marcenaria, joalheria, etc.</p>	<p>Creio que não se obtém o mesmo resultado com as aulas remotas. Há uma questão muito importante para avaliar, tem sido uma experiência única para todos, sendo necessária a adaptação e novos aprendizados para poder seguir adiante. Portanto acredito que estamos todos nos adaptando, em tempo recorde a cada momento, de forma criativa as melhores alternativas de aula promovendo aprendizado. Podemos considerar que o trabalho tido excelência, considerando a situação atual em que vivemos.</p>	<p>Um curso majoritariamente presencial e com ênfase nas práticas de ateliê, como um curso de moda trouxe desafios para atendermos uma exigência gerada por motivos de força maior, como a pandemia Covid-19.</p>

<p><b>Você acredita que seja necessário repor algumas dessas aulas práticas presencialmente, assim que for possível o retorno à Instituição?</b></p>	<p>Sim, é necessário! Fundamental, mas a questão é: quando será possível?</p>	<p>Sim, essa prática já está sendo articulada junto a instituição, professores e alunos para a reposição das aulas práticas.</p>	<p>Sim, teremos reposições em todas as disciplinas práticas já programadas.</p>	<p>Sim. Não temos urgência em cumprir a carga horária sem o real aproveitamento do aluno e por isso, no semestre passado, preferimos congelar alguns conteúdos que não poderiam ser oferecidos naquele momento. Portanto, pretendemos, com o retorno presencial, deslocar todos os esforços para as reposições, para que o aluno não seja prejudicado em nenhuma etapa da sua formação.</p>
--	---	--	---	---

Fonte: as autoras, 2020.

Pelas respostas apresentadas percebemos quase que a unanimidade em considerar o ensino remoto limitado e algumas expressões denunciam a fragilidade do aparato tecnológico: falta de dinâmicas; limitação para dar exemplos, a oscilação da conexão da internet, falta de autonomia do aluno para a realização dos trabalhos tridimensionais, dentre outros. Essa fragilidade também é ressaltada pela falta de interatividade dos alunos nesse formato remoto:

[...] todos nós podemos perceber que em educação a distância a ausência do contato presencial pode levar os estudantes a se esconderem atrás de seus computadores e não responderem às mensagens, mesmo que sejam incentivados e acompanhados.<sup>27</sup>

O participante 3 evidencia a fragilidade do distanciamento e diz: “As aulas ocorreram durante três meses remotamente, porém as aulas foram congeladas,

<sup>27</sup> MESQUITA, et. al., 2014, p. 58.

para uma posterior reposição presencial, salvaguardando uma boa aprendizagem para os alunos. De igual modo o Participante 4 confirma: *“Durante esse período os conteúdos práticos foram salvaguardados para reposições no retorno presencial”*.

Dentre as matérias práticas do curso, as que sofreram mais impacto com as aulas remotas foram as que *“demandam maquinários específicos como costura e laboratórios de joalheria e calçados, pois são áreas específicas tecnicamente”* (Participante 1). *“As aulas de costura por motivos óbvios. Sem equipamento, a disciplina fica praticamente inviabilizada. No entanto que a disciplina Laboratório de Costura tem um número maior de aulas para reposição”* (Participante 2). *“As disciplinas de modelagem, costura, joalheria, superfície e desenho”* (Participante 3). *“Modelagem Experimental, Modelagem I, II, III, IV, Laboratório de Modelagem Tridimensional I e II e, Laboratório de Costura I e II. Nos ateliês, máquinas de costura e manequins de modelagem são equipamentos fundamentais para a prática das disciplinas. Os professores realizaram transposições dos conteúdos para o desenvolvimento da modelagem em escala reduzida (modelagem) e exercícios de costura a mão, somado a pesquisas de acabamentos de confecção (costura). Ainda que o congelamento dos conteúdos essencialmente práticos das disciplinas tenham sido a opção para posterior reposição”* (Participante 4).

Não obstante o fato de as aulas práticas terem sido interrompidas, nota-se uma esperança na fala dos docentes: *“Essa fase da pandemia promoveu reformulação de atividades e metodologias de ensino para atender ao propósito principal quanto a educação pelo sensível, foco de nossa formação. O ensino remoto promoveu uma reflexão muito grande em torno das preparações das aulas levando em conta a distância física, bem como a dificuldade com os materiais que os alunos tinham em suas residências” [...] O impacto fez com que os docentes refletissem sobre novas possibilidades de ensinar e tivemos ganhos com essa experiência atual”* (Participante 4). Diante desta resposta colocando em pauta a importância da sensibilidade dos professores perante as mudanças ocorridas e o uso de aparatos tecnológicos como instrumentos de ensino, a fala de Nóvoa<sup>28</sup> é corroborada: *“Nas mãos de professores e alunos, com sensibilidade e tato pedagógico, o digital pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino”*.

O interesse desta pesquisa foi refletir sobre o modo como os professores exercitaram sua atividade laboral quando ministram aulas práticas. A intenção foi conhecer as estratégias desenvolvidas em contexto de ensino remoto.

Nesse sentido, pela amostra, foi possível verificar a maneira criativa que encontraram para a solução de problemas complexos e o interesse pelo ensino de qualidade.

---

<sup>28</sup> NÓVOA, 2020, p. 2.

Nota-se, portanto, que houve uma rica reflexão crítica por parte dos professores que participaram da pesquisa. Deixaram evidente que o ato educativo é um exercício que exige comprometimento fundamentado na relação entre professor e aluno, um processo de adaptação e aprendizado na cotidianidade docente.

## 7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas respostas apresentadas pode-se concluir que as metodologias das matérias práticas sofreram alterações para se adaptar às aulas remotas *“afinal todo o sistema remoto é diferente (e novo ao mesmo tempo) do presencial e isso muda também a maneira de como envolve o discente. Não podemos deixar de elencar as complicações devido aos espaços das casas, a impossibilidade de pesquisa in loco, as ansiedades e aflições, até mesmo a própria conexão com a internet”* (Participante 1).

A exigência por uma metodologia que motivasse os alunos, foi necessária para *“para que a aula pudesse funcionar de forma mais adequada e que pudesse ter mais atenção do alunado, considerando que algumas disciplinas têm módulos quádruplos de aula (200 min)”* (Participante 2).

Foi possível observar a criatividade dos docentes pela fala do Participante 3 que menciona o fato de que houve professor que *“remanejou espaço em sua casa, talvez montado um estúdio improvisado”* (Participante 3).

Essas breves considerações dos participantes nos remete as reflexões e analogias de Rubem Alves<sup>29</sup> quando escreveu: “Recordo a Adélia: “Não quero faca nem queijo; quero é fome”. Se estou com fome e gosto de queijo eu como queijo. Mas, e se eu não gostar de queijo? Procuo outra coisa de que goste: banana, pão com manteiga, chocolate”. Em tempos de crise esses professores entrevistados e, tantos outros espalhados pelo país, evidenciaram que desejam ensinar. Há “fome” (desejo de ensinar) e se não há queijo (ensino presencial) adaptam-se para procurar novas possibilidades para continuar se nutrindo de conhecimento e nutrindo o desejo de aprender de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de Ensinar e a Arte de aprender**. Campinas. Fundação Editora Educar. DPaschoal, 2004.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

---

<sup>29</sup> ALVES, 2004, p. 31.



GUIZZO, B.; MARCELLO, F.; MÜLLER, F. **A reinvenção do cotidiano em tempos de Pandemia**. Educação e pesquisa [online]. 2020, vol. 46, e238077. Epub Aug 10, 2020. ISSN 1678-4634.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MESQUITA, D.; PIVA JR., D.; GARA, E. B. M. **Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância**. São Paulo: Érica, 2014.

NÓVOA, António. E agora, Escola? **Jornal da USP**, 19 ago. 2020. Disponível em: [jornal.usp.br/?p=347369](http://jornal.usp.br/?p=347369). Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, Sara. **“A grande lição da pandemia é esta: nada substitui o ensino presencial”**. Educarte.pt, 9 set. 2020. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=175546>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PIRES, Dorotéia. **A história dos cursos de design de moda no Brasil**. Revista Nexos, São Paulo, n 9, 2002. Disponível em: [https://codecamp.com.br/artigos\\_cientificos/db\\_historia\\_escola\\_design\\_moda\\_1\\_pdf](https://codecamp.com.br/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_moda_1_pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

PULS, Lourdes. **O Design na Formação de Moda como Campo de Formação Acadêmica**. Actas de Diseño, Palermo, n 4, agosto, 2007. Disponível em: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/ADC096.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/ADC096.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.



**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO  
PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM**



## 8. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JOVANKA MARIANA DE GENOVA FERREIRA  
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA

### 8.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Esse estudo tem como foco o tema “Afetividade na Educação a Distância” e a reflexão sobre como os relacionamentos, vínculos e a comunicação são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno nessa modalidade digital. O estudo é feito a partir de pesquisa bibliográfica que teve como referencial os conceitos de Henri Wallon<sup>1</sup>, autor base para o tema afetividade, que apresenta o processo de constituição do indivíduo a partir da cultura /meio em que está inserido (pela integração pessoa, cognitivo, afetivo e ato motor).

Nesse estudo também serão dedicados esforços para a pesquisa sobre o meio digital, fundamentos que possibilitam o entendimento de como a educação permeada por manifestações afetivas pode ser realizada através de dispositivos e aplicativos digitais. Ao contemplar a Educação a Distância, esse conteúdo contribui para a compreensão dos desafios da educação pós-pandemia, uma vez que a educação digital foi adotada em caráter emergencial na pandemia da Covid-19<sup>2</sup> e, dessa forma o conhecimento sobre “Afetividade na EAD” pode contribuir para os atores da educação nesse momento de exceção, conteúdo que está alinhado ao objetivo deste livro que irá abordar os “Desafios da Educação pós pandemia: impactos da quarentena no Currículo e na Cultura Digital”.

A revolução tecnológica digital tem proporcionado mudanças estruturais na forma como nos relacionamos e comunicamos, para algo nunca visto e sentido. A partir desse cenário digital, a Educação a Distância (EAD) conseguiu se posicionar ao lado da modalidade presencial e, evidenciar seu potencial de crescimento e contribuição para a educação do país.

---

<sup>1</sup> WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

<sup>2</sup> A pandemia da COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 11 de março de 2020.

Os números da EAD no Brasil nos revelam o tamanho desta modalidade educacional. O censo 2018 da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) registrou o número de 7.773.828 estudantes matriculados em cursos livres corporativos ou não corporativos regulamentados totalmente à distância ou semipresenciais. Neste estudo, participaram 351 instituições. Em contrapartida, em 2012, no mesmo censo da ABED, foram contabilizados 5.772.466 alunos matriculados, um crescimento de mais de 34%, em cinco anos<sup>3</sup>.

Ao abordar o tema sobre relacionamento na EAD, destacamos o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A sua importância é legitimada dentro dos processos tradicionais de educação na sala de aula presencial e, é preciso empenhar esforços para que seja reconhecida e aplicada aos processos da modalidade à distância<sup>4</sup>.

A afetividade, torna-se então fundamental para a EAD ao estabelecer o diálogo e proporcionar a construção de uma relação mais humana no processo de aprendizagem. As autoras Machado e Behar afirmam que

Nesse processo, considera-se que o recurso afetivo é essencial. Em situações de aprendizagem como, por exemplo, interações, comunicações, resolução de conflitos, enfrentamento de valores individuais e coletivos a afetividade é instrumento propulsor das ações (SCHNECKENBERG; EHLERS; ADELSBERGER, 2010). Portanto, o aspecto afetivo é primordial na modalidade EAD. Nessa modalidade de ensino deveriam ser criados espaços de socialização, onde pudesse haver trocas de experiências, angústias e medos, fortalecendo assim a motivação em aprender e superar barreiras para isso.<sup>5</sup>

Diante dessas informações, justifica-se o objetivo desse estudo em refletir como a afetividade colabora para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos EAD, principalmente se considerarmos a pandemia da Covid-19.

## 8.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico utilizamos os conceitos de Henri Wallon (1968) sobre a relação entre os campos afetivo e cognitivo no processo de de-

---

<sup>3</sup> ABED. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2018, p. 29. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_BR\\_2018\\_digital\\_completo.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

<sup>4</sup> FERREIRA, Jovanka. M. de G. Afetividade na educação a distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

<sup>5</sup> MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patricia A. Competências necessárias para os alunos idosos na educação a distância. In. BEHAR, Patricia Alejandra (org.). Competências em Educação a Distância. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 233.

envolvimento humano e, a mobilização desses pelo meio que se vive. Essa teoria nos faz refletir sobre o processo de constituição do indivíduo a partir da cultura /meio em que está inserido, base para o tema afetividade. Dentro desse contexto, podemos apontar a seguinte definição de afetividade na teoria walloniana:

Refere-se à capacidade, à disposição, do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/ interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis; ser afetado é reagir com atividades internas/ externas que a situação desperta. <sup>6</sup>

Um dos aspectos mais significativos da teoria de Henri Wallon, especialmente para o exercício de um educador, é a gênese defendida por ele no desenvolvimento da pessoa. Sua proposição teórica foca o desenvolvimento da pessoa em uma integração entre o ato motor, cognitivo e afetivo. Essa visão coopera para a atuação do professor, pois possibilita ao profissional um diálogo entre a teoria e a prática. Além disso permite um contato do professor com sua biografia afetivo-cognitiva, reflexão que impacta diretamente na sua contribuição para o desenvolvimento do aluno.

Diante da premissa de que o desenvolvimento de uma pessoa não é algo linear e que acontece de forma dinâmica em um processo no qual cada fase se amplia e se ressignifica, o autor define as etapas do desenvolvimento psicomotor a partir da seguinte estrutura:

- a) Estágio Impulsivo-emocional (0 a 1 ano);
- b) Estágio Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos);
- c) Estágio Personalismo (3 a 6 anos);
- d) Estágio Categorical (6 a 11 anos);
- e) Estágio Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

A cada aspecto, criam-se possibilidades, recursos motores, afetivos e cognitivos, que se apresentam como aspectos que integram atividades adquiridas anteriormente e a mudança que determina o próximo estágio.

Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas

---

<sup>6</sup> MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino – aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALVARENGA, Abigail (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15 -24.

características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social da sua época <sup>7</sup>.

Essa visão psicogenética (genética pois acompanha as mudanças funcionais) coopera para a atuação do professor em sala de aula presencial e/ou digital, pois enfatiza a importância do diálogo com o aluno e a mediação entre o conhecimento e a aprendizagem, criando de modo intencional um ambiente, um meio, favorável para o processo de ensino, reconhecendo as suas manifestações emocionais e dos alunos.

A partir da teoria walloniana, Vieira<sup>8</sup>, faz uma análise dos processos afetivos envolvidos nas relações entre professores, coordenadores, alunos e pais. O estudo que apresenta sobre os professores revela o quanto suas emoções e sentimentos podem afetar sua prática pedagógica, seu processo de busca por novas formas de ensinar e até mesmo sua condição de lidar com o ensino digital, algo novo em sua vida até então. Vieira<sup>9</sup>, apoiada também nas pesquisas de Codo<sup>10</sup>, afirma que

o desejo efetivo de cuidar do outro (aluno), versus as obrigações de programas e os empecilhos administrativos, a dificuldade de lidar com as diversas relações que existem e aparecem em classe e o conflito entre ser responsável por saber tudo que acontece com seus alunos e ao mesmo tempo não ter as condições de resolver todos os problemas que ocorrem na vida deles, geram um mal-estar, uma frustração[...] <sup>11</sup>

Wallon propõe olhar para o ser humano considerando-o como homem completo, integral, levando em conta sua individualidade, sua formação biológica e as condições em que se deu sua formação. Para ele, a pessoa, é um campo que integra as emoções, a razão, o motor, colocados em movimento pelo meio.

A teoria afetivo-cognitiva faz refletir sobre o processo de constituição do indivíduo a partir da cultura em que está inserido. Essa perspectiva é de significativa importância para que se possa fazer uma reflexão sobre como a afetividade interfere no processo de ensino e aprendizagem. Tanto aluno como professor estão inseridos em determinada cultura, com determinados meios, processos e interferências. Essa interação gera atos e comportamentos que colocam

---

<sup>7</sup> MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). Henri Wallon: psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 12.

<sup>8</sup> VIEIRA, Marili. Moreira da Silva. Coordenação pedagógica: formação de professores e a gestão dos sentimentos em processos de inovação. Curitiba: Appris, 2020.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>10</sup> CODO, Wanderlei. Educação: carinho e trabalho. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. São Paulo: Vozes, 1999.

<sup>11</sup> VIEIRA, 2020, P. 61.



em movimento as dimensões cognitivas, motoras e afetivas de ambos os atores, gerando interferências nesse processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria walloniana, o meio é um conceito fundamental e, o meio social (ou humano) é a chave para a troca para o físico<sup>12</sup>. Para Wallon, o meio define as limitações de qualquer ser vivo. Ele é responsável por se integrar ao ser e constituir um conjunto, no qual as partes mantêm uma relação de dependência e transformação. O autor afirma que “o meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais<sup>13</sup>.”

O meio, hoje, para os processos de ensino e aprendizagem ganhou novas configurações, novos instrumentos de mediação que necessitam ser considerados. A sala de aula, seja ela presencial ou virtual, se configura como um meio em que as pessoas interagem e se afetam mutuamente.

Dentro desse contexto o meio escolar se apresenta como primordial para a pessoa. É neste ambiente que surge a oportunidade de ter contato de forma sistematizada com a cultura, hábitos, disciplinas e com o grupo, fator que enriquece o aprendizado e a formação como cidadão de uma determinada região e época.

O meio digital faz parte do cotidiano não só dos adultos, mas das crianças e adolescentes. O Brasil é um dos campeões mundiais em tempo de permanência na rede, ocupando o terceiro lugar, segundo os dados levantados pela Hootsuite e We Are Social. Os brasileiros ficam, em média, nove horas e 14 minutos por dia conectados, atrás apenas de Tailândia com nove horas e 38 minutos e Filipinas com nove horas e 24 minutos (SBP, 2019).

Os atores envolvidos com a EAD estão diante de um cenário tecnológico digital sem precedentes. Os muros caíram e a sociedade vive, agora, em um espaço sem limites.

Os autores Jenkins, Green e Ford destacam esse período como sendo

Um momento de transição, em que um sistema antigo está se despedaçando sem que saibamos ainda o que vai substituí-lo – um momento que está envolvido em contradições, uma vez que públicos e produtores fazem propostas que concorrem entre si para uma nova economia moral<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Introdução. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). Afetividade, aprendizagem e educação de jovens adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. p. 15.

<sup>13</sup> WALLON, 1979, p. 163 apud GULASSA, Maria Lucia. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 95-118.

<sup>14</sup> JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. Cultura da conexão. São Paulo: Aleph, 2014, p. 355.

Santaella (2001) afirma que milhões de pessoas passaram a interagir comunicacionalmente em tempo real, já que muitas relações interpessoais acontecem na internet. Como se não existisse mais a distância, de certa forma, tudo está se tornando digital. Sobre isso a autora relata que:

A entrada do século XXI deverá ser lembrada no futuro como a entrada dos meios de comunicação em uma nova era: a da transformação de todas as mídias em transmissão digital, como se o mundo inteiro estivesse, de repente, virando digital<sup>15</sup>

Atualmente a velocidade é uma referência para a sociedade em que vivemos, composta por uma logística da percepção que oferece um poder sobre aquilo ou algo que se move mais devagar. Coelho (2019) explica que um território não se controla por fronteiras e barreiras, mas pelo movimento e pela circulação acelerada de conteúdo. O autor conta que

A disrupção das fronteiras e do que define sua existência, como as leis e o contratos, é uma consequência imediata da velocidade, mais ainda da velocidade exponencializada, como atestam as práticas (de Uber, AirBnB e equivalentes, todas elas práticas intencionais, conscientes de seu efeitos): não há tempo para o adversário (o táxi tradicional, o hotel) recuperar-se a menos que o controle central (do Estado) seja igualmente rápido, algo que por definição o Estado não consegue ser e, hoje, não quer ser<sup>16</sup>.

O termo “cibercultura” foi cunhado por Pierre Lévy<sup>17</sup>, que, ao longo da sua trajetória acadêmica, dedicou-se ao estudo do impacto da internet na sociedade e como ela afeta as humanidades digitais e virtuais. Para o autor, a cibercultura é um fenômeno provocado pelos avanços tecnológicos, em especial a internet. Ele afirma que o

Neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço<sup>18</sup>.

Nesse contexto, o espaço onde se desenvolve a cibercultura é definido por Lévy<sup>19</sup> (2010) como o registro histórico da gênese do processo, o ciberespaço:

---

<sup>15</sup> SANTAELLA, Lucia. Comunicação e pesquisa. São Paulo: Hackers Editores, 2001, p. 14.

<sup>16</sup> COELHO, Teixeira. Cultura, a utopia final. Inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2019, p. 129.

<sup>17</sup> LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora. 34, 1999.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 17.

<sup>19</sup> LÉVY, Pierre. A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

O ciberespaço designa o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Existe no mundo, hoje, um fervilhar de correntes literárias, musicais, artísticas, quando não políticas, que falam em nome da “cibercultura”. O ciberespaço designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados<sup>20</sup>.

Os dispositivos eletrônicos desenvolvidos para o ciberespaço permitem que as atividades antes complexas sejam concretizadas em intervalos cada vez menores. Eles também possibilitam uma mobilidade nunca vista antes, já que celulares e tablets – conectados à internet – fazem com que não haja mais restrição a um determinado espaço, remetendo-nos a uma existência sem muros ou lugares fixos. A respeito desse potencial dos computadores, (hoje também representado pelos dispositivos eletrônicos), Lévy traz uma contribuição para o entendimento de seus potenciais:

O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento dos tecnocosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si<sup>21</sup>.

Pierre Lévy<sup>22</sup> afirma que a cibercultura propaga a presença e a interação do espaço físico, social ou informacional, por isso ela é complementar a outro fenômeno: a virtualização. Lévy constrói o conceito de virtual a partir de três definições: o técnico – relacionado à informática –, seguido da corrente e do filosófico. A ideia de corrente serve para demonstrar como o virtual, em muitas vezes, é usado para significar a irrealidade. No entanto, o real presume uma efetivação material, isto é, uma presença tangível. Nos termos filosóficos, o virtual é aquilo que existe apenas em potência e não em ato<sup>23</sup> e não é uma oposição ao real e ao material. O virtual existe, mas é uma entidade “desterritorializada”, que tem capacidade de gerar manifestações concretas em momentos diferentes e em determinados locais, sem estar preso a um espaço ou tempo pré-fixado<sup>24</sup>. Para completar o conceito de Lévy, trazemos a ideia defendida por Coelho, que afirma que:

---

<sup>20</sup> Ibidem, p. 104.

<sup>21</sup> Idem, 1999, p. 45.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 49.

<sup>24</sup> Idem.

A expressão realidade virtual designa a situação real (um ambiente físico real, concretamente existente) na qual se experimenta de modo artificial a sensação própria de uma outra experiência real ou imaginada diretamente não vivida nesse mesmo momento. É uma experiência interativa proporcionada por computador num ambiente que é simulacro de um outro, existente ou imaginado<sup>25</sup>.

Dentro desse contexto de mudança de paradigma e de forma de interagir no ciberespaço, Henry Jenkins<sup>26</sup> colabora com uma teoria que nos introduz ao conceito de cultura da convergência. Para ele, o cruzamento das velhas com as novas mídias, em um processo de ressignificação de conteúdo, cria formas de contar e criar histórias, o que se define como “narrativa transmídia”.

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões<sup>27</sup>.

A virtualização das coisas nos permite viver experiências disruptivas nas esferas econômicas, sociais e culturais. Henry Jenkins chama essa transformação de “convergência”:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando<sup>28</sup>.

A relação entre educação e o meio digital, para Lévy<sup>29</sup>, segue os seguintes caminhos. O primeiro é a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes, que é responsável por inserir uma nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimento não para de crescer. E o segundo é a capacidade que o ciberespaço tem de suportar as tecnologias que amplificam, exteriorizam

---

<sup>25</sup> COELHO, 2019, p. 140.

<sup>26</sup> JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>29</sup> LÉVY, 1999.

e modificam numerosas funções cognitivas humanas. Diante disso, o autor afirma que essas relações favorecem

Novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de softwares, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados; novos estilos de raciocínios e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência<sup>30</sup>.

Para Lévy, a educação na cibercultura altera o conhecimento e se transforma no saber-fluxo que, com as novas tecnologias de inteligência individual e coletiva, mudam a forma de gerar conteúdo. Para o autor, é necessário construir novos modelos do espaço do conhecimento. Com relação ao papel da EAD, Lévy afirma que

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hiper mídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador de inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento<sup>31</sup>.

Henri Wallon assume que é a partir da interação entre o meio físico e o meio social que acontece o desenvolvimento da pessoa. Esse desenvolvimento é provocado pela interação das predisposições determinadas geneticamente e ambientais, ou seja, a programação biológica de cada pessoa encontrará no meio condições para se concretizar ou não<sup>32</sup>. Como forma de atualizar esse pensamento e, como Wallon não teve oportunidade de vivenciar os avanços contemporâneos, incluímos nessa condição um novo ambiente de desenvolvimento: o meio digital. Como apresentado, o meio digital forma e contribui para o desenvolvimento de comportamentos que estão sendo responsáveis por uma nova cultura, tecendo assim novos costumes e hábitos.

### 8.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse conteúdo é resultado das pesquisas das autoras: foi feito um recorte da dissertação de mestrado de Jovanka Mariana de Genova Ferreira<sup>33</sup> e um

---

<sup>30</sup> Ibidem, p. 159.

<sup>31</sup> Ibidem, p. 160.

<sup>32</sup> ALMEIDA, 2004, p. 125.

<sup>33</sup> FERREIRA, 2019.

da pesquisa de Marili Moreira da Silva Vieira<sup>34</sup>. A dissertação de Ferreira<sup>35</sup> teve como objetivo principal mapear como a afetividade é apresentada em dissertações, teses, e/ou artigos sobre afetividade na EAD em cursos de graduação. Vieira<sup>36</sup> se dedicou a retratar como o olhar para a afetividade do professor, a partir da teoria walloniana, pode favorecer ou impedir processos de inovação e mudança. O conteúdo de ambas as pesquisas associa a afetividade e questões relacionadas aos processos educacionais, com apoio na teoria de Henri Wallon<sup>37</sup>, referência para a conceptualização sobre afetividade, que elaborou sua teoria baseada no desenvolvimento humano.

O levantamento bibliográfico sobre o meio digital, espaço que se desenvolve atualmente a Educação a Distância, foi baseado nas teorias de Lucia Santaella<sup>38</sup>, Pierre Lévy<sup>39</sup>, Teixeira Coelho<sup>40</sup> e, dos pesquisadores Henry Jenkins, G. Green e J. Ford<sup>41</sup>. A reflexão aqui apresentada recorre a esses autores, possibilitando a construção de argumentos para a reflexão da importância da afetividade na educação com destaque para a modalidade EAD.

## 8.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto escolar que se apropria dos fundamentos da teoria de Wallon, contribui diretamente no clima social propício para o conhecimento e o saber fazer, reconhecendo as emoções e inspirando os professores com propostas que atendam às diferentes demandas de seus alunos. Dentro desse contexto, isso significa dar condições ao aluno da EAD para que conquiste, no plano afetivo, seu lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa. Portanto, a afetividade no ambiente virtual, considera a comunicação e o esforço do professor para que o aluno vivencie experiências diversas com o conteúdo. O aluno adulto, jovem ou mais maduro, depende dessa interação para impulsioná-lo afetivamente para a aprendizagem.

Wallon esperava que os resultados dos seus estudos fossem aproveitados pela pedagogia como fonte de pesquisas para a educação. Também era esperado que eles gerassem princípios que orientassem o desempenho do professor como criador de condições promotoras do desenvolvimento de seus alunos<sup>42</sup>.

Nessa relação psicologia-pedagogia, o autor está indicando que a teoria psicológica acrescenta dados, informações relevantes para o desempenho do professor, sem ter, entretanto, um caráter normativo,

---

<sup>34</sup> VIEIRA, 2020.

<sup>35</sup> FERREIRA, 2019.

<sup>36</sup> VIEIRA, 2020.

<sup>37</sup> WALLON, 1968.

<sup>38</sup> SANTAELLA, 2001.

<sup>39</sup> LÉVY, 1999, 2010.

<sup>40</sup> COELHO, 2019.

<sup>41</sup> JENKINS; GREEN; FORD, 2014.

<sup>42</sup> MAHONEY, 2004, p. 21.

restritivo. O desempenho do professor precisa ter consistência, organização, sugeridas tanto por conhecimentos teóricos sobre as características de cada estágio do desenvolvimento como pelas formas em que esses conhecimentos se traduzem no seu comportamento e que revelam também o seu saber, derivado de sua prática, principalmente pelos resultados obtidos na situação concreta de sala de aula<sup>43</sup>.

Nesse contexto, a aplicação dos conceitos teóricos de Wallon na EAD pode dar condições para que se organize um ensino que valorize e torne a experiência da afetividade uma realidade na relação do professor, aluno e conhecimento. Entender a força dessa comunicação, no meio digital, é chave para que o aluno possa ser “afetado” em direção a processos de solidificação de sua aprendizagem.

## 8.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse processo em uma cultura digital nos remete a uma imersão em novas formas de relações e revela diferentes maneiras de interação que interferem diretamente na geração, e compartilhamento do conhecimento, o que demonstra o potencial da EAD e os desafios para o cenário educacional com destaque para o momento da pandemia da Covid-19.

A teoria de Wallon contribui para a compreensão do papel da afetividade na convivência dos alunos, professores e toda a gestão envolvida no processo de aprendizagem, quando todos podem vivenciar seus sentimentos dentro do ambiente escolar, seja ele presencial ou/e digital. Essa teoria faz uma reflexão sobre os relacionamentos no processo educacional e, como estes impactam diretamente na aprendizagem do aluno.

A escola pode e deve estimular a construção de vínculos que irão propiciar diferentes experiências sejam elas positivas e negativas entre os alunos, esse processo faz parte do crescimento e desenvolvimento do indivíduo em uma determinada sociedade e, a afetividade estará presente em todo esse processo.

## REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.**BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil.** Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_BR\\_2018\\_digital\\_completo.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon.** In. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 119-140.

---

<sup>43</sup> Ibidem, p. 22.

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Introdução**. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). Afetividade, aprendizagem e educação de jovens adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. p. 11-28.
- CODO, Wanderlei. **Educação: carinho e trabalho. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- COELHO, Teixeira. **eCultura, a utopia final**. Inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2019.
- GULASSA, Maria Lucia. **A constituição da pessoa: os processos grupais**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 95-118.
- FERREIRA, Jovanka. M. de G. **Afetividade na educação a distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patricia A. **Competências necessárias para os alunos idosos na educação a distância**. In. BEHAR, Patricia Alejandra (org.). Competências em Educação a Distância. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 223-236.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem**. In. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13-24.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Introdução**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). Henri Wallon: psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 9-18.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A dimensão afetiva e o processo ensino – aprendizagem**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALVARENGA, Abigail (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15 -24.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hackers Editores, 2001.
- SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria. **Saúde na era digital e benefícios da natureza no desenvolvimento marcam debates no Congresso Brasileiro de Adolescência**. S. l: SBP, 27 maio 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/saude-na-era-digital-e-beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-marcam-debates-no-congresso-brasileiro-de-adolescencia/>. Acesso em: 15 out. 2019.
- VIEIRA, Marili. Moreira da Silva. **Coordenação pedagógica: formação de professores e a gestão dos sentimentos em processos de inovação**. Curitiba: Appris, 2020.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.



# 9. AFETOS REMOTOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DURANTE A ADAPTAÇÃO AO CONTEXTO PANDÊMICO

VERA LUCIA ANTONIO AZEVEDO  
RAUL MORAES SILVA

## 9.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A pandemia provocada pelo novo Coronavírus é a realidade inescapável, o “novo normal” ao qual o mundo vem tentando se adaptar no ano de 2020<sup>1</sup>. As medidas de distanciamento social vêm obrigando profissionais de diversas áreas, inclusive da educação, a experimentar novas metodologias e descobrir recursos, nem sempre bem-sucedidos, de transpor a prática presencial para o suporte remoto. No que diz respeito à Educação, dentre o que já vem sendo feito, pode-se destacar uma tendência conteudista, principalmente em instituições privadas do ensino básico, num sentido de “fazer valer” a mensalidade paga e dar conta dos conteúdos presentes em planejamentos escolares pré-pandêmicos<sup>2</sup>. Ainda que a preocupação acerca da possível defasagem na transmissão de conteúdos planejados seja legítima, é preciso levar-se em conta outros aspectos envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Um desses aspectos, foco deste texto, é o afeto compreendido a partir de autores como Wallon, Freire, Vygotsky, Alves e Piaget. Nesse sentido, a pesquisa que aqui se apresenta buscou verificar a importância do afeto na adaptação de recursos educacionais e tecnológicos em

---

<sup>1</sup> NOVO NORMAL: A educação na pandemia. Entrevistadoras: Manoela Miklos e Antonia Pellegrino. Entrevistadas: Tabata Amaral e Cláudia Costin. [S. l.] Agora é que são elas, 25 maio 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3h5aWzApgdWBykGtnVZWEL?si=wXp98q8iSym89JpfMDrQLQ>. Acesso em: 01 out. 2020.

<sup>2</sup> PISTOLANDO #065: Educação na pandemia. Entrevistadores: Letícia Dáquer e Thiago Corrêa. Entrevistados: Bruna Werneck e Daniel Cara [S. l.] Pistolando, 06 maio 2020. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/54erfoDBSmsTgeoMVQj9FT?si=5SIJQGa78QP-2vdCCG\\_JG9g&gt;](https://open.spotify.com/episode/54erfoDBSmsTgeoMVQj9FT?si=5SIJQGa78QP-2vdCCG_JG9g&gt;). Acesso em: 10 set. 2020.

um contexto pandêmico para um processo de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos com motivação e relevância.

## 9.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para tal, cada um dos autores deste capítulo buscou em suas práticas educacionais recursos que pudessem contemplar os diferentes domínios constitutivos da pessoa e contribuir para uma prática educativa profícua dentro dos limites impostos pelo contexto pandêmico mundial. Partindo de conteúdos e componentes curriculares distintos, visto que Azevedo leciona disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática e Silva concentra a sua ação docente no ensino da Língua Inglesa e das Artes, com o auxílio de métodos de coleta de dados dentro do que se compreende como abordagens qualitativas<sup>3</sup>. Silva aplicou questionário semiestruturado junto a 9 alunas particulares de Inglês que acompanharam a transição das aulas presenciais pré-pandêmicas ao atual modelo remoto. Os quadros apresentados durante a reflexão organizam as respostas obtidas neste questionário, o qual encontra-se em sua totalidade no Apêndice B deste artigo. Azevedo também optou pelo estudo de caso<sup>4</sup>, para com uma de suas turmas de Metodologia do Ensino de Matemática II. O relato de sua observação impressionista das aulas encontra-se no Apêndice A deste artigo. A escolha deu-se principalmente pelo potencial que o estudo de caso tem de capturar aspectos mais subjetivos do grupo analisado, como os sentimentos e afetos, os quais são o principal enfoque deste estudo.

## 9.3 UMA SITUAÇÃO (QUASE) SEM PRECEDENTES

Qualquer olhar que pretenda retratar o ano de 2020 passa necessariamente pela descrição da pandemia do novo Coronavírus e suas consequências nas diversas esferas da sociedade. E embora seja esse um acontecimento sem precedentes, há cem anos uma outra pandemia, a gripe espanhola, também assolava o mundo. Naquele período, com o fechamento das escolas e o grande número de falecimentos de estudantes e professores, a medida do governo em relação às escolas foi de “aprovarem todos os alunos no Brasil”<sup>5</sup>. Novos tempos nos apresentam novas ferramentas para a resolução de problemas, ao mesmo tempo que nos expõe a novos desafios. Nesse sentido a contemporaneidade, com o advento da internet e das novas tecnologias de comunicação, conta com uma

---

<sup>3</sup> LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> WESTIN, Ricardo. Em 1918, gripe espanhola fez escolas aprovarem todos os alunos no Brasil. Agência Senado, 2020, p. 1. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/gripe-espanhola-escolas-aprovam-alunos/>. Acesso em: 11 out. 2020.

nova maneira com a qual pôde-se dar continuidade às atividades escolares num contexto pandêmico, o que talvez fosse impensável no século passado.

O ensino à distância não é um fenômeno tão recente, na realidade remonta de 1728, quando se tem o primeiro registro, momento em que Caleb Phillips postou um anúncio publicitário nos Estados Unidos de suas aulas por correspondência<sup>6</sup>. Entretanto, foi apenas recentemente, e através das inovações tecnológicas de comunicação, que essa modalidade de ensino, a qual oferece oportunidades de estudo para quem tem limitações de tempo, de deslocamento ou de oferta de instituições próximas se tornou a modalidade que mais crescia no Brasil antes mesmo que pudéssemos imaginar a pandemia que viria assolar o mundo em 2020<sup>7</sup>.

Alguns pontos da modalidade à distância de ensino levantados por Campos também aparecem nas respostas dadas à pergunta: “Qual a sua opinião a respeito do ensino à distância?” presente no questionário aplicado junto às alunas de Silva e cujas respostas constam na imagem a seguir em sua grafia original, destacadas pelo autor em verde para pontos positivos e em vermelho para pontos negativos:

**Quadro 1 - Qual a sua opinião a respeito do ensino à distância?**

Acho bom, pois é **fácil de adaptar aos horários**. O lado negativo acho que é **realmente a aproximação**, mas não que isso atrapalhe.

O ensino a distância **muita vez é inclusivo**. Me falta **concentração, me distraio facilmente** quando não é presencial.

**Não perder tempo com deslocamento**, no entanto, gosto mais de **interagir pessoalmente, me faz falta o contato presencial** com o professor.

Para mim foi excelente **por que eu "nunca tinha tempo"**. Com o estudo por home tenho como **adequar meus horários**.

É algo mais **fácil de se conectar** o ruim é não ter **a proximidade necessária**.

Estou me adaptando ainda, **é mais fácil de se distrair**, porém tem a **facilidade do acesso e economista de tempo**.

O ponto positivo é que **não tenho o desgaste da deslocação**, isso me deixa mais disposta e alerta durante as aulas. O ponto negativo é que a **conexão da internet as vezes falha** e o **comprometimento pode reduzir se não houver disciplina**.

**Confortável** **porém** um pouco **complicado**.

Adoro o ensino a distância, **é muito mais flexível**, item necessário **pra** quem mora em **sp**.

Fonte: elaborado pelos autores

Conforme a imagem, pode-se perceber que a comodidade e flexibilidade de tempo e espaço, a ausência de deslocamento e a inclusividade são apontados

<sup>6</sup> SERRA, Daniela Tereza Santos. Afetividade, aprendizagem e educação online. PUC-MG Belo Horizonte, 2005. Disponível: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_SerraDT\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf).

<sup>7</sup> CAMPOS, Ilka Maria Soares. et al. Educação à distância: o desafio da afetividade na percepção de tutores e alunos. Natal: Senac, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/268.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

como qualidades desta modalidade de ensino. Por outro lado, os pontos negativos que aparecem se dividem em três eixos. O primeiro diz respeito a problemas técnicos quando “a conexão da internet às vezes falha”. O segundo se refere à demanda maior de concentração, autonomia e disciplina, visto que no ensino remoto é “mais fácil de se distrair”. Por fim, ainda que professoras(es) e alunas(os) compartilhem a “sala de bits” – metáfora proposta por Serra<sup>8</sup> – parece haver um espaço vazio, uma falta de “aproximação”, de “contato presencial”, algo que foge de um contexto apenas mental e adentra nos campos dos sentimentos, do afeto e do corpo apenas presentes nas “salas de tijolos”.

De maneira semelhante, através da observação impressionista que analisou relatos, reações e atitudes das(os) alunas(os) na disciplina de Metodologia do ensino da matemática II, Azevedo percebeu certo incômodo no que diz respeito ao ensino remoto por parte dos alunos, o qual aparece ilustrado no episódio descrito a seguir, ocorrido em uma das aulas da disciplina:

Dividi a turma em grupos para realização de uma atividade e pedi que cada grupo tivesse um representante para, após 30 minutos, expor o resultado da atividade que o grupo desenvolveu para o restante da turma. Aguardei e senti que os alunos não se manifestavam e assim perguntei: Por que vocês não se apresentam? Então senti que alguns desligaram a câmera e em tom de confidência um aluno falou: professora, não consigo falar sabendo que as pessoas não estão olhando nos “meus olhos” e, assim, outro confidenciou: e eu, professora, não gosto de falar sem “ver todos os meus colegas” (uns tinham câmera, outros não).<sup>9 10</sup>

O ensino remoto é uma tendência atual, acentuada pelas demandas por isolamento social em face à pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Entretanto, mesmo que esse relatado “espaço vazio”, essa falta de “olhos nos olhos”, talvez jamais sejam superados, o aprofundamento da pesquisa sobre abordagens alternativas de educação no contexto remoto, que considerem as dimensões dos sentimentos, do afeto e do corpo em relações virtuais, se faz necessário.

## 9.4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

No bojo das práticas de ensino, tanto nas “salas de tijolos” quanto nas “salas de bits” é possível perceber uma larga utilização de um modelo de educação criticado por diversas(os) pesquisadoras(es) da Educação. Essa abordagem tradicional positivista, com base filosófica em Durkheim, é centrada no(a) professor(a), que detém o conhecimento e, portanto, deve desempenhar o papel de

---

<sup>8</sup> SERRA, 2005.

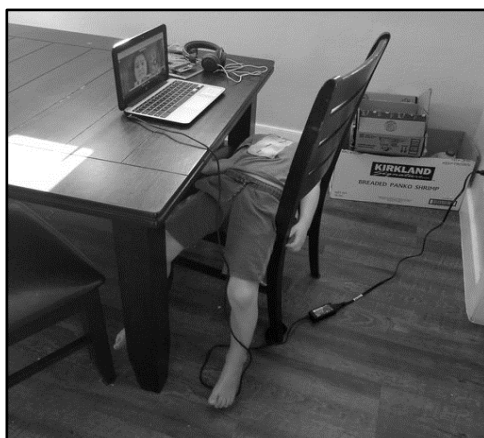
<sup>9</sup> AZEVEDO, Vera Lucia Antônio. Relato sobre episódio ocorrido junto à turma de metodologia do ensino da matemática 2. A íntegra desse relato encontra-se no Apêndice A deste artigo. São Paulo, 2020.

<sup>10</sup> A íntegra do depoimento encontra-se no Apêndice A deste artigo.

transmitir seu saber, de “iluminar” as(os) “alunas(os)” – etimologicamente “aluna(o)” diz respeito a quem não têm luz – nessa compreensão elas e eles seriam como uma *tabula rasa* sobre a qual educadoras(es), detentores do saber e cultura, depositam o seu conhecimento<sup>11</sup>. Se nas “salas de tijolos” essa visão de educação é frequente, conseqüentemente, nas “salas de bits” o fenômeno se repete. Exemplificando, no contexto atual da pandemia do COVID-19, algumas instituições de ensino, principalmente colégios particulares de ensino básico, utilizam uma infinidade de vídeos repletos de conteúdo, diversos deveres de casa e exercícios online onde professoras(es) tentam, ainda que com as melhores intenções, transmitir o máximo de conteúdo possível, sem realmente se atentar às reais condições e necessidades físicas, psicológicas, afetivas e materiais desses estudantes e de seus responsáveis<sup>12</sup>.

A opção por esse modelo tradicional de educação reflete diretamente na motivação das(os) estudantes, bem como na qualidade de seus processos de aprendizagem. A imagem a seguir foi postada recentemente, *viralizou*<sup>13</sup> nas redes sociais e apareceu em diversos jornais por exemplificar sobremaneira a apatia e desinteresse de estudantes perante a uma longa e densa aula remota.

**Figura 1** - Criança dormindo durante aula remota é o humor coletivo de 2020



Fonte: MCDOWELL<sup>14</sup>

<sup>11</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U., 1992.

<sup>12</sup> PISTOLANDO, 2020.

<sup>13</sup> Espalhar(-se) de maneira a criar um efeito semelhante ao de um vírus. Termo frequentemente utilizado no contexto de postagens da internet.

<sup>14</sup> MCDOWELL, Kara. My Kindergartner on a 40-minute video call is a total mood. Mesa, 7 ago. 2020. Twitter: @karajmcdowell. Disponível em: [https://twitter.com/karajmcdowell/status/1291761174153838593?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1291761174153838593%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Esl\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.republicworld.com%2Fentertainment-news%2Fwhats-viral%2Fkid-sleeps-during-zoom-class-watch.html](https://twitter.com/karajmcdowell/status/1291761174153838593?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1291761174153838593%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Esl_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.republicworld.com%2Fentertainment-news%2Fwhats-viral%2Fkid-sleeps-during-zoom-class-watch.html). Acesso em: 11 de out. de 2020.

Há que se levar em conta três fatos, primeiro, que o garoto caiu no sono durante uma videoaula de quarenta minutos, dentre outras aulas propostas que ele participou; segundo, este é um caso isolado ocorrido nos EUA e; terceiro, os efeitos desmotivadores da abordagem conteudista são mais intensos em crianças e jovens. Entretanto, a identificação gerada por essa imagem em diversos outros estudantes aponta para a existência desse fenômeno também em outras faixas etárias e nacionalidades. Outro fato importante a ser considerado no contexto brasileiro é a desigualdade posta nos diversos contextos escolares. Em um país onde mais de 33 milhões de pessoas não têm nem mesmo acesso à água tratada e quase 95 milhões não têm coleta de esgoto<sup>15</sup> é impossível sequer pensar uma abordagem tradicional de educação à distância quando não existem condições materiais de estudo, como um espaço apropriado, aparelhos eletrônicos e acesso à internet.

Posto isso, o que nos cabe ponderar é: quais são outras abordagens possíveis de educação e de que maneira tais postulados teóricos poderiam ser colocados em prática no contexto do ensino remoto em meio a uma pandemia?

Dentre as abordagens alternativas de ensino pode-se destacar duas: a cognitivista, cujos principais representantes são Jean Piaget e Henri Wallon e a abordagem sociocultural, representada por Paulo Freire e Vygotsky<sup>16</sup>. Embora a primeira foque nos aspectos internos e psicológicos do indivíduo em relação ao meio e a segunda volte-se para o desvelamento e transformação da realidade de opressão na qual este indivíduo se insere, como é pontuado por Mizukami<sup>17</sup>, a intenção deste breve artigo é trazer à tona as contribuições e contrastes que ambas as abordagens de ensino oferecem em relação ao ensino tradicional.

E o principal contraste apresentado por tais abordagens alternativas é o deslocamento do centro de atenção que sai do professor e vai para a(o) estudante, de forma que o papel de quem educa não seja mais a mera transmissão de conhecimento, mas sim o de perceber quais são as reais demandas daquela turma ou daquele indivíduo especificamente, de despertar questionamentos e reflexões, de propor desafios, de incentivar a autonomia, a cooperação, o diálogo, de se abrir para aprender com o grupo. Se torna imprescindível, portanto, reconhecer que a(o) aprendiz não é uma *tabula rasa*, mas um indivíduo completo, que carrega para a sala de aula, tanto de “tijolos” quanto a de “bits”, toda uma bagagem de conhecimento, experiências, traumas, emoções, afetos e individualidades muito particulares forjados dentro de si e sempre em relação ao contexto sociocultural no qual está inserido ou inserida.

---

<sup>15</sup> PAINEL SANEAMENTO BRASIL. Saneamento. Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/>. Acesso em 03 out 2020.

<sup>16</sup> MIZUKAMI, 1992.

<sup>17</sup> Ibidem.

A propósito, as respostas obtidas a partir da pergunta *Quais características de um(a) professor(a) você considera importantes para que o seu processo de aprendizagem se dê de forma mais efetiva?* presente no questionário aplicado junto às alunas de Silva, relacionam-se com os pressupostos das abordagens educacionais alternativas apresentadas. A imagem a seguir consiste nas respostas apresentadas, organizadas em diferentes cores em relação às convergências de sentido:

**Quadro 2** - Quais características de um(a) professor(a) você considera importantes para que o seu processo de aprendizagem se dê de forma mais efetiva?

Comprometimento e customização, entendendo o que interessa e qual o objetivo de cada aluno, adaptando assim a forma de ensinar e os assuntos a serem abordados.

Saber prender a atenção seja com recursos tecnológicos e com seu conhecimento sobre o conteúdo

A didática.

Empatia, proximidade verbal, transparência....

Carismático e Divertido

A confiança

Ser compreendido e ter uma aula voltada aos seus interesses e necessidades, um professor que trás algo além do esperado (uma aula de inglês que te ensina história da arte talvez rs), uma aula dinâmica com interação e flexibilidade de horários qnd necessário.

Carisma, entendimento, paciência

Adaptação, acredito que é papel do professor entender quem é seu aluno e estruturar temas e formatos que mais se adequam.

Fonte: elaborado pelos autores

A característica que mais apareceu nas respostas foi a transposição da centralidade do(a) professor(a) para a(o) estudante, partindo de um entendimento da bagagem trazida por ela(e) e articulando conteúdos relevantes e significativos para o contexto da(o) discente. O que pode ser observado na cor amarela quando dizem “entendendo o que interessa e qual objetivo de cada aluno” ou “adaptando assim a forma de ensinar e os assuntos a serem abordados”. O segundo agrupamento, na cor lilás, diz respeito a uma qualidade quase mágica de retenção de atenção, encantamento e surpresa desenvolvida pela(o) docente, às quais aparecem nos termos “carisma” ou “saber prender a atenção”. É curioso pensar que o que pode prender a atenção ou surpreender um discente não necessariamente se aplica aos outros, portanto essa qualidade carismática também está disposta em função da escuta do outro. O terceiro eixo no qual organizou-se as respostas, em verde, diz respeito a qualidades profissionais, de formação docente e de artifícios pedagógicos. Exemplos de termos deste eixo são “didática” e “conhecimento sobre o conteúdo”. Há menção também, em azul, a duas qualidades de personalidade: “paciência” e “divertido”. A valorização de características psicológicas de docentes observada nas respostas do questionário se relaciona com a importância dada, nas abordagens educacionais alternativas, às dimensões de sentimento, emoções e afeto no processo de ensino e aprendizado.

Embora se saiba que ele “[o afeto] como ingrediente educacional, no entanto, escorrega pelas mãos de vários teóricos e continua sendo um objeto difícil de ser estudado”<sup>18</sup>, devido à sua importância e contribuição nos processos de ensino e aprendizado, cabe aqui apresentar algumas de suas compreensões.

#### 9.4.1 De que afeto estamos falando afinal?

É consenso dentre os teóricos que analisam a educação através das abordagens cognitivistas e socioculturais, citadas anteriormente, a relevância do afeto nos processos de ensino-aprendizagem. Retratado por esses autores como o elemento que movimenta, motiva e direciona a cognição e inteligência humana, tal como pode ser observado em Piaget<sup>19</sup>:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência.

Vygotsky<sup>20</sup>, de maneira semelhante aponta para a inseparabilidade entre afeto e cognição, reiterando a afetividade enquanto combustível e bússola a partir do qual se direcionam e motivam os pensamentos:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido.<sup>21</sup>

Seguindo essa mesma compreensão, mas dessa vez servindo-se de uma metáfora que compara o afeto à fome, Rubem Alves<sup>22</sup> também apresenta o fenômeno como a gênese do pensamento e a força motriz da cognição, tomando o cuidado de afastar seu entendimento de afeto do simples carinho e cuidado:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto.

---

<sup>18</sup> SERRA, Daniela Tereza Santos. Afetividade, aprendizagem e educação online. PUC-MG Belo Horizonte, 2005, p. 32. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_SerraDT\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf)

<sup>19</sup> *Apud* SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, p. 252. Universidade de São Paulo, 2011.

<sup>20</sup> *Apud* OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>22</sup> ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 out. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 10 out. 2020.



O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.<sup>23</sup>

Cabe aqui dizer que quando Alves diz que afeto não deve ser confundido com "carinhos e beijinhos" o que ele está querendo dizer é que não se pode tomar o afeto como algo paralisante, como uma aceitação cega e acrítica do outro, mas sim considerar o afeto que movimenta, discernir os momentos em que a(o) estudante necessita de incentivos e carinhos, ou quando precisa ser desafiada(o) em relação às suas premissas, para que se possa rever criticamente e seguir "indo atrás" de novas perspectivas e visões de mundo.

Outro dos autores citados, que também apresenta uma visão mais dialética acerca da afetividade, é Paulo Freire<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo que aponta o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade como necessidade de uma formação docente verdadeira ele lembra que não se pode permitir que a "[...] afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade" (p. 52) ou que "a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras" (p. 53). Da mesma maneira, Freire rejeita a transformação do ofício sério e político contido na atividade docente em mera prática afetiva que reduz profissionais da educação a "tios" e "tias". Freire também relaciona o afeto como gesto, em seu sentido físico e motor, como ação deliberada, uma disposição à escuta e respeito à singularidade do outro. O trecho a seguir é um relato de uma experiência escolar vivida pelo autor quando seu professor:

Em certo momento me chama e olhando, ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação.<sup>25</sup>

No livro, Freire reitera que o afeto ao qual se refere, o que estaria na gênese do pensamento e que seria o motor da motivação se trata de uma escuta afinada, uma percepção de inseguranças que inibem a participação e o progresso de determinada(o) discente. Para ele o gesto do professor, ainda que singelo, o fez compreender que independentemente de suas inseguranças por seu "corpo anguloso e feio" trouxe a ele "uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir".<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Ibidem, p. 1.

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>26</sup> Idem.

Por fim, o afeto vai aparecer no trabalho de Henri Wallon<sup>27</sup> no contexto de sua psicogenética. Sua teoria compreende os comportamentos humanos a partir de duas facetas da integração: a primeira trata da integração psicogenética, ou seja, o entendimento de que o indivíduo aprende, constitui-se e se desenvolve tanto em função de sua condição genética quanto de seu contexto sociocultural. A segunda perspectiva de integração diz respeito a três domínios ou conjuntos de funções, o motor, o afetivo e o cognitivo que juntos, de maneira imbricada e indivisível, constituem um quarto domínio: a pessoa. Nesse sentido, o autor vai se somar aos demais autores apontando, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, a importância não só da racionalidade, mas de outros aspectos da experiência humana, como o corpo em sua motricidade, as emoções e o afeto. Assim como em Freire, Wallon condiciona a materialização e a demonstração de sentimentos e afetos a gestos, expressões faciais e corporais, de forma que o corpo, indissociavelmente das emoções e da cognição, seria o suporte para a manifestação de processos internos emocionais, afetivos e cognitivos dos indivíduos.

Inesperadamente, as respostas obtidas a partir da pergunta: *O que é afeto para você?* presente no questionário semiestruturado aplicado junto às estudantes particulares de Silva encontram ressonâncias na compreensão teórica do que é afeto. A imagem a seguir consiste nas respostas apresentadas, organizadas por Silva em diferentes cores em relação às convergências de sentido:

**Quadro 3** - O que é afeto para você?

Demonstração em atitudes como cuidar e se preocupar com o bem estar do outro  
 É se relacionar de forma carinhosa, se preocupando e respeitando a outra pessoa  
 Demonstração de amor.  
 É a empatia pelo próximo sendo ele conhecido ou não  
 Algo que temos por entes queridos  
 Demonstração de cuidado e amor  
 Demonstração de carinho, de zelo .  
 Vejo de várias formas, uma delas é o cuidado e o carinho  
 Empatia, amor, solidariedade. Quando vc se mostra aberto a entender e ajudar a outra pessoa.

Fonte: elaborado pelos autores

O aspecto que mais aparece nas definições de afeto dadas é a sua dimensão relacional. A partir dos termos em vermelho como “outro” e “se relacionar” é possível perceber que para as alunas, assim como para os teóricos, o afeto está

<sup>27</sup> Apud REGO, Teresa Cristina (org.). Henri Wallon: afetividade e construção do sujeito: a psicogenética walloniana e sua importância para os estudos contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Editora Segmento, 2018.

condicionado à existência de, ao menos, dois indivíduos e diz respeito à sua interação, escuta e diálogo. Curiosamente, uma das respondentes acredita ser importante algum conhecimento prévio daquele com quem se relaciona ao dizer que o afeto é algo que temos entre “entes queridos”, por outro lado outra respondente aponta para a possibilidade desse outro ser um “conhecido ou não”. O segundo eixo, em verde, fala do afeto como materialidade, como ação, como algo visível e aparente quando escrevem “demonstração” ou “atitudes”, fato que se aproxima à aceção de gestos afetivos proposta por Freire, bem como à teoria psicogenética e à interrelação dos campos funcionais motor e afetivo de Wallon.

Os termos destacados em azul qualificam a forma com que se dão essas ações relacionais, como “cuidado”, “carinho” e “amor”. Dessa vez, respostas não deixam transparecer o risco percebido por Alves e Freire, que entendem afeto não apenas como “carinhos e beijinhos”, mas também quando se chama a atenção, ou se desafia premissas preconcebidas das(os) estudantes. Por fim, em amarelo, pode-se perceber que nas respostas afeto também se associa ao apreço às liberdades individuais e às diferenças subjetivas quando escrevem “respeitando” e “aberto a entender”. A relação com os pressupostos teóricos acontece aqui à medida que evidenciam o movimento de relativização da importância docente, que deixa de ser central na transmissão do conhecimento e deve ela(e) mesma(o) estar aberta(o) a rever as próprias premissas preconcebidas, respeitando e aprendendo com as(os) estudantes.

Diante disso, a questão que se coloca é: de que maneira tal afeto poderia ser expresso e materializado num contexto de ensino remoto, visto que na “sala de bits” gestos, expressões faciais e corporais não podem ser manifestados da mesma maneira que acontecem nas salas de aula de “tijolos”?

#### **9.4.2 Afetos remotos**

O desafio posto pela situação não é, portanto, sobre se deve ou não existir afeto no ensino remoto, visto que sua importância já fora constatada, tampouco em sua intenção que deve ao mesmo tempo ser carinhosa, mas não acriticamente permissiva, mas sim na maneira que o afeto se materializa e se demonstra nas relações, visto que não se pode contar com o gesto, com o olho-no-olho, com os sutis acenos de cabeça, como é possível observar no trecho de Williams:

O que perdemos no ciberespaço é a profundidade das experiências emocionais, o calor e a compreensão que vêm dos gestos corpóreos como ser “tocado” por outro ser humano através do contato cara a cara e da co-presença física no mundo real. O colo para uma criança chorando, o braço ao redor de um amigo precisando de apoio, as carícias gentis de alguém que ama, esses e muitos outros gestos corpóreos nos tocam profundamente e comunicam um compartilhado senso de

confiança, intimidade e vulnerabilidade que está enraizado nas contingências dos nossos corpos carnis e mortais.<sup>28</sup>

Ainda que certas nuances do gesto corpóreo se percam no ciberespaço, uma possível alternativa para a materialização do afeto se encontra na comunicação. A pesquisa de Serra<sup>29</sup> que busca tratar do afeto em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) intitulada *Afetividade, Aprendizagem e Educação online* vai justamente nesse sentido. Em seu texto, ciente das restrições sofridas pelos gestos, a autora se volta para o caráter de escuta, de diálogo, de troca presentes no afeto. De forma que, virtualmente, a comunicação das emoções está restrita à linguagem escrita, na escolha de palavras, na capitalização ou não das sentenças, nos *emojis*<sup>30</sup>, ou nas expressões faciais que podem ser percebidas nas videochamadas.

Sobre os emoticons, vale citar que para Marcoccia<sup>31</sup> “[os emoticons] funcionam como uma tentativa de se aproximar da comunicação face-a-face, na medida em que utiliza símbolos que representam estados emocionais facilmente visíveis numa comunicação oral”. Nesse sentido, as observações desenvolvidas por Silva e Azevedo junto às(aos) suas(eus) alunas(os), apontou para um engajamento maior quando mantinham conversas em aplicativos de mensagem, com uma escuta atenta, disponibilidade para responder às dúvidas e com a utilização de *emojis*. Da mesma maneira, as respostas obtidas por Silva a partir da pergunta: *Quais recursos tecnológicos ou didáticos mais te ajudam a aprender no ensino à distância?* também indicaram a importância de plataformas de comunicação, conforme esquema a seguir:

**Quadro 4** - Quais recursos tecnológicos ou didáticos mais te ajudam a aprender no ensino à distância?

Apps de chamada por vídeo, podcast e redes sociais  
Apps  
Laptop, vídeos e leitura.  
Internet para pesquisa e material passado pelo professor  
Slides e programas  
Aulas pelo meet e possibilidade de compartilhar arquivos pelo Google docs  
Aplicativos que permitem a vídeo chamada, e-books, vídeos etc.  
Internet  
Séries e filmes.

Fonte: elaborado pelos autores

<sup>28</sup> WILLIAMS *apud* SERRA, 2005. p. 38, tradução nossa.

<sup>29</sup> SERRA, 2005.

<sup>30</sup> Emoticons ou emojis são símbolos gráficos, imagens, ou sequências de caracteres [ex.: :-), :-(, ^\_^] que expressam uma emoção, ou um estado de espírito, usados na comunicação eletrônica.

<sup>31</sup> *Apud* SERRA, 2005, p. 43.

Além de recursos materiais para que possa haver o ensino remoto, como “internet” e “laptop”, as respondentes falaram também da importância dos “apps de chamada de vídeo”, das “redes sociais” e dos materiais como “vídeos”, “e-books”, “séries”, “filmes”, “podcasts<sup>32</sup>” que, através de aplicativos de mensagens com “possibilidade de compartilhar arquivos”, puderam ser facilmente compartilhados.

Tanto é que Moran<sup>33</sup> afirma que “mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos”.

## 9.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Azevedo quanto Silva acreditam que nada pode substituir completamente, em toda a sua complexidade e sutileza, as relações de afeto materializadas corporalmente nas “salas de tijolos”, ao mesmo tempo que não ignoram a potência, as possibilidades e a popularização que a educação à distância tem apresentado, como lembra uma das alunas de Silva em depoimento sobre as aulas remotas:

Consgo ter alguém além da minha família para trocar uma ideia, compartilhar a rotina e aprender mais. Posso mostrar entes da minha família ou objetos e lugares da minha casa e assim nos conhecemos melhor. Parece que isto nos torna menos “formais” e nos permite acessar o mundo um do outro. Estamos vestidos de qualquer jeito, conseguimos ser quem realmente somos e aprender de forma mais leve e autêntica, criando um vínculo maior do que professor e aluno (Aluna G *apud* SILVA, 2020).<sup>34</sup>

Para que essa potência possa ser explorada, é necessário superar a carência de práticas e estudos que aproximem abordagens alternativas de educação, principalmente no que diz respeito à valorização das relações afetivas, no contexto do ensino remoto. Sendo assim, sem a pretensão de encerrar a discussão, propõe-se dar atenção à comunicação entre docentes e discentes, por meio de artifícios e plataformas de comunicação virtual, guiados por uma escuta afinada, um ambiente de tranquilidade, centralidade do aluno, abertura e respeito às diferenças, disponibilidade e confiança.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 out. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

---

<sup>32</sup> Palavra inglesa que diz respeito a um arquivo de áudio e multimídia, divulgado com periodicidade regular e com conteúdo semelhante ao de um programa de rádio, que pode ser descarregado da Internet e lido no computador ou em dispositivo próprio.

<sup>33</sup> *Apud* CAMPOS, 2014, p. 3.

<sup>34</sup> A íntegra das respostas obtidas no questionário encontra-se no Apêndice B deste artigo.

AZEVEDO, Vera Lucia Antônio. **Relato sobre episódio ocorrido junto à turma de metodologia do ensino da matemática 2.** A íntegra desse relato encontra-se no Apêndice A deste artigo. São Paulo, 2020.

CAMPOS, Ilka Maria Soares. *et al.* **Educação à distância:** o desafio da afetividade na percepção de tutores e alunos. Natal: Senac, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/268.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

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

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MCDOWELL, Kara. **My Kindergarten on a 40-minute video call is a total mood.** Mesa, 7 ago. 2020. Twitter: @karajmcdowell. Disponível em: [https://twitter.com/karajmcdowell/status/1291761174153838593?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1291761174153838593%7Ctwgr%5E%7Cwcon%5Es1\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.republicworld.com%2Fentertainment-news%2Fwhats-viral%2Fkid-sleeps-during-zoom-class-watch.html](https://twitter.com/karajmcdowell/status/1291761174153838593?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1291761174153838593%7Ctwgr%5E%7Cwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.republicworld.com%2Fentertainment-news%2Fwhats-viral%2Fkid-sleeps-during-zoom-class-watch.html). Acesso em: 11 de out. de 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: E. P. U., 1992.

NOVO NORMAL: **A educação na pandemia.** Entrevistadoras: Manoela Miklos e Antonia Pellegrino. Entrevistadas: Tabata Amaral e Cláudia Costin. [S. l.] Agora é que são elas, 25 maio 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3h5aWzApgdWBykGtnVZWEL?si=wXp98q8iSym89jpfMDrQLQ>. Acesso em: 01 out. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

PAINEL SANEAMENTO BRASIL. **Saneamento.** Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/>. Acesso em: 03 out 2020.

PISTOLANDO #065: **Educação na pandemia.** Entrevistadores: Letícia Dáquer e Thiago Corrêa. Entrevistados: Bruna Werneck e Daniel Cara [S. l.] Pistolando, 06 maio 2020. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/54erfoDBSmsTgeoMVQj9FT?si=5SJQGa78QP-2vdCCG\\_JG9g](https://open.spotify.com/episode/54erfoDBSmsTgeoMVQj9FT?si=5SJQGa78QP-2vdCCG_JG9g). Acesso em: 10 set. 2020.

REGO, Teresa Cristina (org.). **Henri Wallon: afetividade e construção do sujeito: a psicogenética walloniana e sua importância para os estudos contemporâneos.** 1 ed. São Paulo: Editora Segmento, 2018.

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e educação online.** PUC-MG Belo Horizonte, 2005. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educao\\_SerradT\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educao_SerradT_1.pdf).

SILVA, Raul Moraes. **O afeto no ensino remoto.** A íntegra das respostas obtidas nesse questionário encontra-se no Apêndice B deste artigo. São Paulo, 2020.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico.** In: Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, pp. 249-254. Universidade de São Paulo, 2011.

WESTIN, Ricardo. **Em 1918, gripe espanhola fez escolas aprovarem todos os alunos no Brasil.** Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/gripe-espanhola-escolas-aprovam-alunos/> Acesso em: 11 out. 2020.

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A  
INTERDISCIPLINARIDADE**





# 10. EU APRENDO QUANDO: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS EDUCADORES DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA

RENATA AMERICANO  
JÚLIO FRANCO

## 10.1 A PREPARAÇÃO PARA UMA TRILHA DE MUITOS DESAFIOS



Escola Jatobazinho

Fonte: arquivo da escola Jatobazinho

Desde 2008 o Acaia Pantanal oferece atividades educativas e de apoio social à população ribeirinha em parceria com a Prefeitura de Corumbá. Uma população que vive isolada com pouco ou nenhum acesso aos serviços públicos essenciais. O braço educativo principal do Instituto no Pantanal é a Escola Jatobazinho, uma escola das águas situada no Pantanal do Mato Grosso do Sul, distante noventa quilômetros, percorridos de barco, da cidade de Corumbá. A escola atende aos filhos da população ribeirinha do rio Paraguai, oferecendo Ensino Infantil e Fundamental com classes seriadas até o 5º ano. Funciona em regime de alternância, mesclando períodos bimestrais de internato na escola com períodos de recesso de duas semanas, para que os alunos permaneçam com suas famílias. O regime de alternância é a alternativa mais viável para que as crianças

ribeirinhas possam frequentar a escola, pois a grande distância das moradias e o difícil acesso inviabilizariam o ir e vir diário à escola.

Ao longo da sua existência, a escola vem desenvolvendo uma metodologia própria para atender às necessidades do seu público principal, as crianças ribeirinhas. Para tanto, investe na formação de sua equipe, especialmente na pedagógica, que é composta por professores, residentes, estagiários, monitores, coordenadores e assessores. Uma equipe que tem como característica uma expressiva rotatividade, pois por estarem distantes e isolados, seus funcionários moram na escola e só voltam para suas casas nos finais de semana. Talvez por esta condição, a rotatividade das pessoas seja uma marca que acaba imprimindo uma necessidade maior de formação continuada. O perfil dos professores que têm ido trabalhar na Escola Jatobazinho costuma ser o recém-formado, que requer acompanhamento de um coordenador pedagógico bem próximo, que mergulha nas questões do dia a dia da escola. Para contribuir com a formação dos educadores, a escola dispõe de assessores para algumas áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Literatura), alguns específicos para oficinas (Artes, Horta e Fazendo Minha História) e um para um olhar mais geral para as questões conceituais. Os assessores têm espaços regulares de formação, tanto individual, como em grupo.

Com a pandemia, a escola teve que repensar sua atuação junto às crianças, às famílias e aos professores. As aulas foram suspensas presencialmente e, pelo fato de nossos alunos não terem acesso à internet, o trabalho com eles foi pensado para acontecer em visitas mensais dos professores nas suas casas durante o ano de 2020.

Em 2021 a escola foi inicialmente autorizada a funcionar presencialmente com todos os nossos alunos. Porém esse período foi bem curto, quinze dias, e um novo decreto determinou a paralisação das aulas presenciais. A Escola Jatobazinho decidiu então adotar o trabalho de uma escola itinerante, tornando inativo o espaço físico escolar sem aulas presenciais, seguindo as recentes orientações para resguardar a saúde da comunidade local. Por querer garantir o direito das crianças à educação, foi decidido que a escola iria ao encontro de seus alunos nas suas casas. As aulas ganharam um novo formato desafiando os professores no modo de planejar e de pensar as aulas, desde o espaço, as matérias e os conteúdos a serem trabalhados. Os professores estão se deslocando de barco todos os dias para chegarem às casas das crianças ou nos portos próximos. Dessa maneira estamos garantindo que cada criança tenha um dia de aula presencial com seu professor semanalmente. Um projeto desafiador para garantir um mínimo a essa população que vive tão isolada.

Desafiador também para coordenação e assessores no que tange a formação dos professores para este novo modelo de ensino. Desde abril de 2020 a escola decidiu adensar a formação de sua equipe à distância aproveitando os

períodos em que os profissionais estariam em aula. Os assessores então tiveram que criar formas de realizar suas intervenções formativas.

Como tornar significativa uma formação online? Essa pergunta desencadeou uma pesquisa sobre a formação de professores da Escola Jatobazinho que teve como objetivo central descobrir como aproximar os professores de conceitos fundamentais para o trabalho nas oficinas da escola: projeto e interdisciplinaridade e sua transposição para a prática.

No decorrer do processo, as questões colocadas foram se alterando e a investigação mudou o seu foco principal para entender como os professores aprendem. Esse movimento aconteceu pela atenção à escuta dos envolvidos na pesquisa, num caminho cartográfico ao desenvolver uma pesquisa com e não sobre os sujeitos.

### **10.1.1 Caminhando pela trilha**

Os encontros de formação que fizeram parte desta pesquisa se iniciaram com o propósito de criar um espaço de reflexão sobre os conceitos fundamentais de projeto e interdisciplinaridade, nos quais é baseado o trabalho nas oficinas. Logo no início do ano foi possível o acontecimento de um encontro presencial, antes da pandemia que obrigou que a formação fosse toda no modo virtual. Um encontro para promover uma experiência com materiais inusitados e provocadores que gerou muitos estranhamentos, desconfortos e descobertas. Um início para que laços fossem estreitados, assim como a criação de alguns significados comuns e a promoção de sensações presentes nas entrelinhas das expressões artísticas e culturais. Quando começaram os encontros virtuais, as provocações foram alteradas e vieram na forma de filmes, imagens, poesias e histórias. Num movimento cartográfico, o planejamento de ações foi sendo composto no encontro das relações que foram sendo estabelecidas entre os sujeitos, materiais e conceitos. Ações que contribuíram para a compreensão do que é ser professor na Escola Jatobazinho, para a construção de uma identidade profissional nem sempre visível. Um movimento que nasceu de estranhamentos e provocações e foi criando espaços de confiança e pertencimento.

O propósito da escola deveria ser o de contribuir para o desenvolvimento de capacidades que colaboram para que os sujeitos possam responder às demandas de uma vida em sociedade. Quais problemas encontramos no nosso dia a dia? A escola nos ajuda a pensar sobre eles?

Se considerarmos essa premissa é necessário que a escola repense sua concepção de ensino, entenda que desenvolve sujeitos para viverem num mundo cada vez mais complexo e dinâmico. A vida não é linear, objetiva ou previsível. Aliás, estamos vivendo o melhor exemplo das incertezas do mundo atual:

uma pandemia sem precedentes, causada por um vírus que colocou toda a população mundial em estado de alerta. Algo novo, inesperado e que desafiou a ciência. Nossas vidas foram colocadas de cabeça para baixo e não serão mais as mesmas. Será que temos condições de enfrentar esse problema com o repertório que aprendemos na escola?

É importante que a escola perceba seu papel na formação de cidadãos e aspire uma educação que amplie as múltiplas possibilidades de ver e estar no mundo. Uma concepção que tenha como base o pensamento complexo, que nos ajude a enxergar os desafios, que conviva com várias perguntas e não busque uma única resposta. Segundo Morin<sup>1</sup>: “o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo superá-lo.” Sigamos na busca por uma aprendizagem que seja significativa e desafiadora, baseada na compreensão dos conteúdos pelos alunos de uma maneira que faça sentido e que seja incorporada internamente. Que modifique as estruturas internas dos sujeitos na qual o conhecimento possa ser reconstruído e reapresentado por eles, partindo dos saberes já internalizados que, ao entrar em contato com o novo, se reorganiza, se modifica e se transforma.

Cada indivíduo capta a significação do material novo em função das peculiaridades historicamente construídas de sua estrutura cognitiva. A potencialidade significativa do material encontra-se subordinada em cada indivíduo às características de sua bagagem cognitiva<sup>2</sup>.

Na escola Jatobazinho as oficinas são baseadas em projetos, pelo entendimento de que é um modo interdisciplinar de trabalho, relacionando-o com problemas que instiguem a investigação, a curiosidade e a vontade de querer saber mais. Um trabalho que abre possibilidades, que não fique fechado num único tipo de resposta e que tenha espaço de participação para todos do grupo, que são multisseriados e acontecem duas ou três vezes na semana. Sendo que cada professor é responsável por uma das oficinas e tem a parceria de um professor residente.

Para a escola Jatobazinho o projeto propõe uma mudança no jeito de ensinar, deixando fluir conhecimento para que encontre diferentes conexões de diversos pontos de vista, estabelecendo relações entre fenômenos e experiências. Precisa ser interdisciplinar ou transdisciplinar para que todos os envolvidos possam olhar de uma maneira mais globalizada para o conhecimento, de modo que cada um possa refletir sobre como aprende e como tudo pode se relacionar. O tema ou problema é que promovem a convergência do conheci-

---

<sup>1</sup> MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 8.

<sup>2</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 39.

mento, por serem diretamente relacionados com o dia a dia, e devem ser inspiradores e provocadores. Esta metodologia pressupõe que os sujeitos envolvidos participem ativamente de todo o processo da escolha das temáticas, da problematização da pesquisa, do levantamento de hipóteses, da definição e das etapas de divisão das tarefas e dos processos avaliativos. É um trabalho para ser realizado com o grupo e pelo grupo, pois dessa maneira acreditamos que alunos e professores tenham condições de refletir sobre os modos que aprendem e ou ensinam.

Com base em conceitos apresentados por Zabala<sup>3</sup> que entende a interdisciplinaridade como a relação que duas ou mais disciplinas estabelecem entre si. Uma área enriquece o conhecimento sobre a outra e o resultado é a construção de um saber mais complexo e menos fragmentado, discutido sob diferentes pontos de vista. Cada área mantém seus esquemas conceituais, mas olham para um mesmo objeto de estudo fazendo conexões que tenham uma intencionalidade clara. Ações planejadas que permitam relações com sentido e significado para uma pesquisa de aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento.

Olhar para a interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil para quem foi educado ao longo da vida em escolas que valorizam o pensamento cartesiano e as inteligências lógico-matemática e linguística. Segundo Gardner<sup>4</sup> a lógico-matemática é a capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções, enquanto a linguística é a habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos. A Escola tradicional valoriza apenas este tipo de inteligência, não valorizando outras formas de aprender e ensinar. Um modelo de escola que entende que todos os alunos pensam e aprendem de um mesmo modo, com uma concepção que se ancora na perspectiva de um mundo ordenado com um sujeito estável e centralizado, à luz da modernidade que coloca a razão e as verdades científicas do conhecimento no centro do modo de ser no mundo e na qual conhecimento e sujeitos possuem valores neutros e objetivos<sup>5</sup>. No entanto, para se viver nos tempos atuais da pós-modernidade que tem a marca da efemeridade, da volatilidade, da não linearidade, enfim, de um pensamento complexo, Morin<sup>6</sup> aponta para a necessidade de buscarmos um conhecimento multidimensional, ou seja, o oposto do que esse tipo de escola tem oferecido.

Foi percebido pela equipe de gestão e assessores que os educadores da Escola Jatobazinho (professores, residentes e monitores) eram fruto dessa educação tradicional, que considera o aluno como receptor de informações e conte-

---

<sup>3</sup> ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 33.

<sup>4</sup> GARDNER, Howard. *As inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

<sup>5</sup> HARVEY, David. *Condição Pós Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 23 e 48.

<sup>6</sup> MORIN, 2015, p. 6.

údos e o professor como executor de planejamentos prontos. Por isso foi escolhido trilhar um caminho de desconstrução para esse modo de ver a educação, uma trilha que passa pelos caminhos das linguagens artísticas.

Para Edgar Morin<sup>7</sup> a “importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável.”, mais uma inspiração para colocarmos a arte no centro das nossas formações. A arte que abre janelas, que provoca emoções, que nos faz pensar por caminhos diferentes e, como disse Ricardo Marin Viadel em palestra online (23 de novembro de 2020), “a arte produz conhecimento e não só emoção.” Uma arte entendida por nós como provocadora de experiências significativas.

Foram trilhados vários caminhos sensibilizando os participantes, propondo experiências e trazendo conceitos importantes sobre interdisciplinaridade, grupo, projeto e inteligências múltiplas. Processo que teve início num encontro presencial, o primeiro com uma equipe nova, com a proposta centrada numa experiência: uma mesa banquete, com muitos materiais, que convidava para experiências polissensoriais.



Convite à experiência  
Fonte: as autoras



Com a mão na massa  
Fonte: as autoras

---

<sup>7</sup> MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21.

Uma proposta provocadora, que paralisou alguns e ativou outros, por meio da qual foi aberta uma conversa sobre as expectativas que cada um tem de si mesmo, tanto pessoalmente como profissionalmente. Alguns comentários feitos pelos participantes foram mais ecoados: “não sabia se era para ser assim”, “acho que fiz errado”, “não sou bom em artes”. Estes comentários serviram como inspiração para pensar nos diferentes caminhos de formação que estavam por vir ao longo do semestre, naquele momento, ainda programados para o formato presencial. Com a pandemia novas possibilidades de encontros foram pensadas sem perder a perspectiva da ideia de junção de projeto e arte. Então, foi proposto para o grupo que realizassem um documentário (curta metragem) que narrasse o processo de formação da equipe de educadores vivido em 2020, com o título: “Eu aprendo quando...”

A curiosidade compôs o cenário daqueles educadores: o que esperar? Quais eram os pensamentos? Troca de olhares que buscavam algo para se assegurar. Estavam sendo retirados de uma zona raramente estável, pois sempre há novidades nas formações, mas, naquele momento, a criatividade estava além dos planejamentos, da escrita dos projetos das oficinas, das nutrições e provocações dos formadores. Imagem e ação, era preciso sonhar e caminhar para atingir o objetivo dessa proposta.

A partir da problemática levantada, foi preciso olhar e se perguntar quanto às possibilidades de caminhos, qual deles percorrer? E de que forma seriam valorizados os saberes da equipe? A partir desse momento, a equipe passou a perceber que, para compreender a interdisciplinaridade e utilizar as inteligências múltiplas, necessariamente precisariam se colocar à disposição dessa experiência, se deixar afetar para que as ressonâncias fossem sentidas pelos futuros alunos. Gradativamente foram vendo que em algum momento o projeto faria aflorar o que estava guardado na bagagem de cada um e a inteligência interpessoal estudada emergiria no entendimento que a produção seria coletiva, a equipe de professores estaria ainda mais vinculada, diferentes formações culturais, todos dedicados ao mesmo objetivo. A relação entre essas pessoas causaria repercussões, sensações e sensibilidade.

Ao mesmo tempo, o corpo reage, reconhece o momento, o ambiente, as ideias que surgem precisam se encaixar, mas de qual modo? No que tange à inteligência corporal, os educadores, de modo natural, possuem um corpo que fala, que representa suas ideias, busca uma postura, expressa dúvidas e decisões a serem tomadas, a voz que esclarece e propõe, fragmenta emoções, que podem ser reações à proposta ofertada, até mesmo as lideranças, viram presença urgente de modo a colaborar com a organização e seleção do que está surgindo.

Questionamentos se tornam falas comuns, afinal temos um “problema” ou uma motivação que causa estranhamento? A inteligência lógico-matemática

valoriza não apenas essa habilidade de formular, mas também de resolver problemas, entretanto, não havia números, ou equações, estávamos em um ambiente mais subjetivo. Após um momento de longo diálogo, sendo essa a principal estratégia, buscamos referência no tema “Eu aprendo quando...” e compreendemos então, que os professores não têm o dever de saber tudo, mas sempre que necessário, retoma o aprendizado para poder ensinar, assim, ficou claro que aprendemos ao ensinar, sendo uma troca constante. Portanto, optamos por escrever uma narrativa que apresentasse o aspecto das múltiplas inteligências na Escola Jatobazinho na qual, a partir do nosso olhar sensível ao cotidiano, poderíamos retratar o nosso mundo da educação no Pantanal.

Era preciso organizar, apontar, dividir, cronometrar, estimar e planejar as ações. A equipe se propôs a compor um vídeo, assim, havia muito trabalho a ser feito, montamos uma tabela, o trabalho foi pensado, escolhido e/ou indicado para cada indivíduo da equipe, a partir das afinidades e habilidades observadas na convivência rotineira. Estava na hora de pôr a mão na massa.

Embora, estivesse no campo das ideias, o trabalho já estava ganhando evidências, dele surgiram conexões profissionais, habilidades até então pouco exploradas, causando envolvimento dos educadores, talvez a interdisciplinaridade surgisse desse modo, como uma provocação, mas ganharia fluência com o processo, aqueles sujeitos acreditaram na possibilidade de criar, de vincular histórias e personalidades, agregando valores subjetivos, que seriam perceptíveis talvez no produto finalizado, autores de uma obra. Estamos fazendo Arte!

Ao adentrar no âmbito das produções gráficas a equipe se mostrou receosa, desconfortável e preocupada por não dominar habilidades como filmagem, gravação de áudio, edição de vídeos, mas de modo acanhado sabiam o que gostariam de exprimir, por qual modo as imagens selecionadas causariam sensibilização ao público e, coerente ao enredo da narrativa, na busca por oferecer o que gostariam de receber, ao usar os sentidos de um caminho que espelhasse os sentimentos da própria equipe.

Atrelado à produção, foi preciso escolher músicas que pudessem compor uma trilha sonora que se encaixasse no que se estava querendo expressar e, mais uma vez, foi buscada a referência nas diferentes identidades Pantaneiras de cada um. As músicas escolhidas tocaram a alma, pois tinham “sabor” especial na memória particular de cada integrante da equipe, que foi alimentada de outras artes, para inventar uma coletiva.

Um dado marcante nesse processo é o fato de todos os envolvidos serem moradores do Pantanal, conhecedores do bioma, um saber empírico que é alimentado no trabalho com os alunos. Como dizia Manoel de Barros, “dentro da nossa casa passava um rio inventado”, assim as conexões de saberes inundam de esperança, em uma forma de ensinar que se ajusta a cada sujeito encontrado, afinal, educar não pode manter padrões e receitas, cada aluno é uma viagem de



desconhecidos trajetos. Existe confiança, esse solo quer ser cultivado e o educador precisa compreender sua função de regar sonhos.

Percebam que nesse parágrafo descritivo sobre as atividades, se entrelaçam a inteligência espacial-visual, a musical e a inteligência naturalista, uma sincronia que precisa ser observada com atenção e apreciada, pois pode passar despercebido em sala de aula ou em outros espaços educativos. O tempo passava e estávamos seguindo rumo ao desfecho do projeto. Claro que tivemos desafios, obstáculos pessoais e momentos nos quais parecia que não daria certo, mas nos surpreendeu o fato de que estávamos preparados para encarar essa situação, possibilitando a descoberta de identidades no grupo de educadores e, também como resultado, as formações durante a pandemia geraram pertencimento e sentido em nossas práticas.

Acredita-se que após uma profunda reflexão coletiva, a partir de comentários sobre o projeto, muitos educadores se expressaram de modo consciente, trazendo relatos referentes à experiência da participação ativa na produção, identificando suas próprias habilidades e avaliando o processo criativo que cada um viveu, assim como sugerindo outras possibilidades de intervenções. Ressaltaram o amadurecimento profissional, o diálogo e a colaboração, se reconheceram no trabalho, foram afetados, resgatando a raiz da palavra “afeto”. A partir dos relatos pessoais, foi possível iluminar a existência da inteligência intrapessoal em cada fase, nas motivações e desejos de oferecer seu melhor, transformando seus saberes e o próprio aprendizado em acessibilidade a novos horizontes.

Sentiram-se agentes transformadores, valorizados dentro do próprio contexto, utilizando a bagagem cultural até ali formada. Cortella<sup>8</sup>, quando reafirma nas palavras de Karl Marx “Todas as vezes que eu olho o que fiz, como não sendo eu ou não me pertencendo, eu me alieno. Fico alheio”, busca provocar um olhar mais atento às ações de aspecto educacional, no qual o sujeito-professor continua uma composição contínua de sua identidade. Compreende-se então que o docente precisa se ver em suas práticas cotidianas, estar consciente de que o ato de ensinar é intencional, existe um plano a ser realizado, existem metas, contudo, temos um caminho a ser percorrido em conjunto ao aluno e para isso é preciso encantar, chamar a atenção. A arte se encaixa no processo de aprendizagem e caminha inicialmente com o professor, mas continuará com os alunos.

---

<sup>8</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. Qual é a tua obra? inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 12.



Ideias chegando  
Fonte: as autoras

Conforme a proposta, adentramos no âmbito das produções gráficas, é justo reconhecer o quanto ficamos receosos, desconfortáveis e preocupados por não dominar habilidades como filmagem, gravação de áudio, edição de vídeos, mas de modo acanhado sabíamos o que gostaríamos de exprimir, por qual modo as imagens selecionadas causariam sensibilização ao público e, coerente ao enredo da narrativa, buscamos oferecer o que gostaríamos de receber, usamos nossos sentidos para trilharmos o caminho que nos espelhasse.

Atrelado à produção, foi preciso escolher músicas que pudessem compor uma trilha sonora que se encaixasse no que estávamos querendo expressar e, mais uma vez, buscamos referência em nossa identidade Pantaneira, as músicas escolhidas tocaram a alma, pois tinha “sabor” especial na memória particular de cada integrante da equipe, nos alimentamos de outras artes, para inventar a nossa.



Início das filmagens - fotos autor  
Fonte: as autoras

Tornava-se praticamente impossível deixar de mencionar um dos fatos principais que nos torna singulares, somos moradores do Pantanal, conhecemos muito sobre esse bioma, sendo um saber empírico e ainda assim conhecemos pouco, mas com nossos alunos o repertório de saberes ligados à natureza aumenta, no entanto, jamais cessam e nem devem cessar, o aprendizado é constante e dinâmico, saberes científicos e populares confluem, dando vida e forma ao aprendizado mútuo. Como dizia Manoel de Barros, “dentro da nossa casa passava um rio inventado”, assim nos sentimos, as conexões de saberes nos inundam de esperança, em uma forma de ensinar que se ajusta a cada sujeito que encontramos, afinal, educar não pode manter padrões e receitas, cada aluno é uma viagem de desconhecidos trajetos, que somos privilegiados em percorrer. Existe confiança, esse solo quer ser cultivado e o educador precisa compreender sua função de regar sonhos.

Percebam que nesse parágrafo descritivo sobre as atividades, se entrelaçam a inteligência espacial-visual, a musical e a inteligência naturalista, uma sincronia que precisa ser observada com atenção e apreciada, pois pode passar despercebido em sala de aula ou em outros espaços educativos. O tempo passava e estávamos seguindo rumo ao desfecho do projeto. Claro que tivemos desafios, obstáculos pessoais e momentos nos quais parecia que não daria certo, mas nos surpreendeu o fato de que estávamos preparados para encarar essa situação, possibilitando a descoberta de identidades no grupo de educadores e, também como resultado, as formações durante a pandemia geraram pertencimento e sentido em nossas práticas.

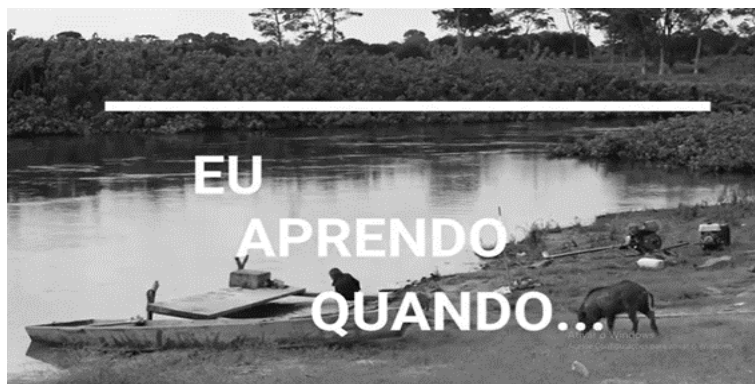
Acredita-se que após uma profunda reflexão coletiva, a partir de comentários sobre o projeto, muitos educadores se expressaram de modo consciente, trazendo relatos referentes à experiência da participação ativa na produção, identificando suas próprias habilidades e avaliando o processo criativo que cada um viveu, assim como sugerindo outras possibilidades de intervenções. Ressaltaram o amadurecimento profissional, o diálogo e a colaboração, se reconheceram no trabalho, foram afetados, resgatando a raiz da palavra “afeto”. A partir dos relatos pessoais, foi possível iluminar a existência da inteligência intrapessoal em cada fase, nas motivações e desejos de oferecer seu melhor, transformando seus saberes e o próprio aprendizado em acessibilidade a novos horizontes.

Sentiram-se agentes transformadores, valorizados dentro do próprio contexto, utilizando a bagagem cultural até ali formada. Cortella<sup>9</sup>, quando reafirma nas palavras de Karl Marx “Todas as vezes que eu olho o que fiz, como não sendo eu ou não me pertencendo, eu me alieno. Fico alheio”, busca provocar um olhar mais atento às ações de aspecto educacional, no qual o sujeito-professor continua uma composição contínua de sua identidade. Compreende-se então

---

<sup>9</sup> Idem.

que o docente precisa se ver em suas práticas cotidianas, estar consciente de que o ato de ensinar é intencional, existe um plano a ser realizado, existem metas, contudo, temos um caminho a ser percorrido em conjunto ao aluno e para isso é preciso encantar, chamar a atenção. A arte se encaixa no processo de aprendizagem e caminha inicialmente com o professor, mas continuará com os alunos.



Capa do filme

Fonte: arquivo da escola Jatobazinho

## **10.2 AS TÉCNICAS QUE UTILIZAMOS AO LONGO DA CAMINHADA (METODOLOGIA)**

A pesquisa-ensino, segundo Heloísa Penteado e Elsa Garrido<sup>10</sup>, acontece na escola, no espaço da sala de aula, que adquire o caráter de ambiente investigativo. É uma pesquisa que provoca mudanças nos atores que dela fazem parte, do ponto de vista social e pessoal. A escola é vista dentro de uma dimensão, na qual, se afirma, também, como local de criação de cultura. A investigação, que teve um caráter processual, também foi baseada na cartografia, no sentido do acompanhamento de percursos e conexões em redes de acordo com Virgínia Kastrup<sup>11</sup>.

Arriscamos também pelos caminhos da A/r/tografia ao utilizarmos a arte como linguagem, como forma de pensar um problema e principalmente para aprender com ela. A a/r/tografia é definida por Rita Irwin (2013, p. 31) como: “forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a

---

<sup>10</sup> PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 11.

<sup>11</sup> PASSOS, Eduardo e KASTRUP, Virginia. A Experiência Cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia e TEDESCO, Silvia. Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 10.

compreensão e a criação de conhecimento”. É uma metodologia de natureza rizomática, que faz reflexões através de relações e representações artísticas. Uma investigação que constrói e reconstrói significados de conceitos, ampliando nossa compreensão sobre o mundo.

Uma parte considerável do material foi coletada durante os encontros, principalmente nos momentos de avaliação, e respectivos registros em um caderno, constantemente consultado. Alguns vídeos também foram gravados pelos professores para que nos relatassem algumas mudanças de perspectivas que possam ter ocorrido ao longo do trabalho, reconhecendo no decorrer do processo a relevância das formações docentes. Consideramos a homologia de processo ao longo da investigação para tentarmos ser coerentes com o que estávamos propondo e as futuras práticas dos professores.

### **10.3 O QUE ENCONTRAMOS PELO CAMINHO (RESULTADOS)**

Colher resultados numa pesquisa qualitativa não é uma tarefa fácil, principalmente se ainda considerarmos o momento de pandemia que nos priva das ações dos professores em sala de aula. Os dados evidenciados estão localizados nas narrativas dos educadores sobre o processo de formação vivido e o envolvimento de cada um nas propostas.

A primeira experiência foi muito reveladora no sentido de mostrar o incômodo com uma proposta tão aberta: experimentem os materiais e suas materialidades. Como assim? O que temos que fazer exatamente? Foi uma pergunta recorrente que evidenciava um modo de funcionar que pedia um comando mais diretivo para aquela ação. Os comentários no final da atividade deixaram mais transparente a forma como estavam acostumados a operar: “fiquei perdida, sem saber o que era para fazer”, “acabei fazendo uma borboleta, mesmo sabendo que não era para fazer nada”, “eu estou acostumada a sempre pedir um produto para meus alunos”, “gosto de fazer enfeites para decorar a sala, deixar tudo com cara das crianças. Desse jeito, com tantos materiais, acho que elas ficariam perdidas, sem saber o que fazer, assim como eu.”.

Objetivo alcançado! As pessoas entraram em contato com um novo jeito de trabalhar que provocou inquietações, interrogações e questionamentos. As observações do que foi falado e dos gestos corporais revelaram também o modo como se relacionaram diante de um estímulo tão diferente do que estavam acostumados.

Outro momento marcante foi quando apresentamos o estudo feito por Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas por mostrar as múltiplas possibilidades em como cada um se relaciona com o conhecimento. O grupo verbalizou e reverberou em diferentes situações como esse conceito mudou o jeito de enxergar a aprendizagem deles mesmos e de seus alunos.

Os caminhos trilhados foram muitos e ao propor o projeto do filme tinha como possibilidade que falassem do próprio processo de aprendizagem deles, adultos. O resultado saiu bem diferente do que tinha sido imaginado, o que nos levou a pensar como é importante deixar espaço real para que o outro crie e possa percorrer um novo caminho, diferente de restringir e chegar a uma única solução, afinal o mundo tem nos provocado a pensar e a fazer diferente, revelando novas frestas de pensamento, que se abrem com novos formatos, para novos lugares, somando conhecimento.



Olhando pelas frestas  
Fonte: as autoras

#### **10.4 UMA TRILHA QUE NOS LEVOU A QUERER ANDAR POR OUTROS CAMINHOS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)**

Segundo os professores, ao experimentarem o mundo a partir das linguagens artísticas, conseguiram enxergar oportunidades de rupturas em suas crenças e convicções, que eram o repertório das formações mais acadêmicas e pouco significativas a eles. Foram se sentindo mais confiantes também para pensarem em estratégias adequadas voltadas para a peculiaridade da turma e unicidade de cada sujeito.

A problemática inicial era a produção de um curta-metragem, mas em sua essência nos permitia olhar para o futuro, revisitando o passado e com o presente contribuir de maneira intensa e particular, com nossa breve experiência para com a educação. Brevidade, que ganhou destaque e espaço para as inúmeras possibilidades no modo de ensinar, e para isso foi de fundamental benefício se colocar no papel do aluno-aprendiz, sendo uma equipe nova, há quanto tempo paramos de perceber os aprendizados em nosso cotidiano? Se permitir a aprender, é cuidar do próprio aluno, compreendendo que a arte é um caminho possível ao educador, que se via distante e que agora se tornará ponte para o aluno.

Metaforicamente adentrou-se em um âmbito muito particular dos professores, as sensações que a arte evidencia para cada ser pensante e a liberdade

de expressão compõe um longo processo de formação profissional, no qual a equipe ganha confiança no ato de arriscar e em vocalizar as dúvidas, os sentidos estão mais apreciativos, o olhar passa a ser um instrumento sensível para a melhoria das práticas e as provocações. É perceptível ao próprio professor o seu processo de aprendizagem, sua identidade em formação ganha mais vitalidade e suas ideias percorrem campos interdisciplinares, nos quais este vivenciou o lado das descobertas por meio de elementos artísticos, aproximando-se da realidade vivida muitas vezes pelo aluno em sala de aula. Ao planejar suas ações pedagógicas, resgatarão do seu repertório de conhecimento empírico as intervenções que lhe proporcionaram ir além do comum em sala de aula.

### **Para assistir ao filme**

**<https://www.youtube.com/watch?v=FeMmaBYG5Ks&t=108s>**

### **REFERÊNCIAS**

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2017.

DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

GARDNER, Howard. **As inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

PASSOS, Eduardo e KASTRUP, Virginia. **A Experiência Cartográfica e a abertura de novas pistas.** In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e TEDESCO, Silvia. *Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e plano comum.* Porto Alegre: Sulina, 2016.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor.** São Paulo: Paulinas, 2010.

ROLDÁN, Joaquim e VIADEL, Ricardo Marin. **Interloquções Internacionais** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oeFy0zHy6pg>. Acesso: 23 nov. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.





**VISÃO DE MUNDO,  
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**



# 11. DA SECULARIZAÇÃO AO PLURALISMO: UMA MUDANÇA NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DO FENÔMENO RELIGIOSO EM PETER BERGER

SÉRGIO RIBEIRO SANTOS

## 11.1 INTRODUÇÃO

Peter Ludwig Berger foi um sociólogo austríaco-americano que nasceu em Viena em 1929 e faleceu em 2017. Após a Segunda Guerra Mundial, com 17 anos, emigrou com a família para os Estados Unidos. Estudou Artes no Wagner College e Sociologia na New School for Social Research de Nova York, onde doutorou-se e viria a lecionar posteriormente. Em 1955 e 1956 trabalhou na Akademie, em Bad Boll, Alemanha. De 1956 a 1958 foi professor assistente na Universidade de Carolina do Norte; de 1958 a 1963 foi professor do Hartford Theological Seminary. A partir de 1981 se tornou professor de Teologia e Sociologia na Universidade de Boston e diretor do Instituto para o Estudo da Cultura Econômica na mesma universidade. É doutor *honoris causa* da Loyola University, do Wagner College, da University of Notre Dame e das europeias de Genebra e Munique. Foi premiado pelo governo austríaco com Mannes Sperber Prize pela sua contribuição ao estudo da cultura.

Quanto à obra e pesquisas de Berger, estas se inserem na tradição da Sociologia do Conhecimento e de modo mais específico na Sociologia da Religião. Boa parte de sua produção está traduzida para o português, inclusive seu trabalho de maior repercussão, “A Construção Social da Realidade”, escrito em parceria com Thomas Luckmann<sup>1</sup> e publicado originalmente em 1966 e no Brasil pela primeira vez em 1973, estando já em sua 36ª edição. Sobre os estudos de Berger no campo da Sociologia do Conhecimento, este se insere no esteio das pesquisas e propostas apresentadas por Alfred Schütz (1899-1959), Max Scheler (1874-

---

<sup>1</sup> BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

1928) e Karl Mannhein (1893-1947). Também é presente em seu trabalho a sociologia clássica com citações diversas das obras de Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1957) e Max Weber (1864-1920), bem como da fenomenologia, principalmente a sistematizada por Edmund Husserl (1859-1938). Berger teve relevante contribuição área da Sociologia do Conhecimento e, de modo particular, nos estudos de Ciências da Religião, principalmente por analisar temas como secularização, modernidade e pluralismo, sempre entrelaçados com o fenômeno religioso.

O objetivo deste texto é esboçar o desenvolvimento conceitual deste intelectual, principalmente o deslocamento da análise do fenômeno religioso sob a perspectiva da secularização para o pluralismo como categoria analítica. Entender as razões desta mudança implica em compreender o porquê da secularização ter deixado de ser suficiente como categoria de análise e quais as possibilidades que se abrem ao se adotar o pluralismo como ferramenta epistemológica para a Sociologia da Religião. Para este propósito, nos deteremos principalmente na produção bibliográfica do próprio autor.

### **11.1.1 – Um mundo secularizado e desencantado**

Fazendo jus a tradição acadêmica da maioria dos intelectuais em geral e dos sociólogos em particular, principalmente por influência do Iluminismo e de sua vertente francesa, Berger, no início de suas atividades acadêmicas também advogou que, com o avanço da modernidade, a sociedade se tornaria cada vez mais secularizada e a religião perderia gradativamente seu espaço. Essa confiança na razão, valor fundamentalmente iluminista, encontra aplicação e expressão em Augusto Comte (1798-1857), filósofo francês e sistematizador da Filosofia Positivista. Um dos seus postulados básicos era a Teoria dos Três Estágios. Em resumo, Comte entendia que todo o pensamento humano passaria por três fases específicas, a teológica, a metafísica e a positiva. Enquanto a primeira buscava nas crenças as explicações para os fenômenos do mundo natural, a última baseava-se na razão e experimentação como forma superior de conhecimento. Sobre este último estágio, Comte afirma:

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer a causa íntima dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na

ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir<sup>2</sup>.

Numa formulação mais sofisticada, escrevendo no início do século XX, Max Weber, sociólogo compreensivista, traz em suas propostas dois conceitos importantes em relação à religiosidade. O primeiro é o desencantamento do mundo e o segundo o de secularização. Quanto ao primeiro, ele entende que, sobretudo o protestantismo, busca seu espaço de contemplação não num ascetismo extramundano, mas sim, intramundano (2004; 2009). O segundo conceito, o de secularização, foi assim expresso:

Um exame mais detalhado revela o constante progresso do processo característico de “secularização”, a que, nos tempos modernos sucumbem todos os fenômenos que se originam em concepções religiosas. Não só as associações religiosas, e daí as seitas, tiveram esse efeito na vida americana. As seitas exerceram sua influência em proporção constantemente decrescente.

De forma sintética, o pensamento que se fortaleceu no século XIX e que foi assumido pelos principais sociólogos da primeira metade do século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, é que o processo de desencantamento do mundo, secularização e racionalização da fé levaria ao declínio da religião e da religiosidade.

Por sua vez, uma das críticas mais contundentes à alienação mascarada de religiosidade veio de Marx. Deve-se entender, no entanto, que suas considerações se dirigiam muito mais ao uso que era feito da religião do que da religiosidade em si. Para ele, a realidade verdadeira e a liberdade do ser humano viria somente com a racionalidade, consciência de si mesmo e o abandono das ilusões. Em suas palavras:

Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular, seu *point* espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua base geral de consolação e de justificação. Ela é a realização fantástica da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um

---

<sup>2</sup> COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 4.

mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo. A supressão [*Aufhebung*] da religião como felicidade ilusória do povo é a exigência da sua felicidade real. A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões. A crítica da religião é, pois, em germe, a crítica do vale de lágrimas, cuja auréola é a religião<sup>3</sup>.

Esse ambiente moderno e secularizante criou não apenas um ambiente em que a razão assume a forma legítima de saber em detrimento de outras, como a religiosidade, não somente afetou as convicções de alguns, como levou outros a decretarem o esvaziamento do fervor religioso em favor de um mundo cada vez mais secularizado. Destaca-se que Berger está escrevendo mais especificamente a respeito de uma Europa e EUA do pós-guerra, e que ele busca explicações na própria tradição judaico-cristã, sobretudo a protestante, as bases da modernidade ocidental e sua conseqüente secularização.

A esta tese, a da secularização, se apegava Berger no início de suas publicações, analisada principalmente em sua obra “O Dossel Sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião”, publicada nos EUA em 1967 e no Brasil em 1985. De um modo muito direto, o autor define secularização como “o processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos”<sup>4</sup>. Nesse texto, o autor retoma seu raciocínio desenvolvido em “A Construção Social da Realidade” e considera a religião como um dos elementos legitimadores e ordenadores desta realidade que foi socialmente construída. Cabe agora, considerarmos um pouco mais em conjunto os argumentos ali apresentados, a fim de entendermos como o conceito de secularização foi utilizado nos escritos de Berger.

### **11.1.2 – Uma realidade socialmente construída: exteriorização, objetivação e interiorização**

#### ***A - Exteriorização***

Como já indicado, “A Construção Social da Realidade” se insere no campo da Sociologia do Conhecimento, que por sua vez busca entender como o ser humano apreende a realidade à sua volta. As primeiras conceituações feitas pelos autores é de que, categorias como “conhecimento” e “realidade” são podem ser tomadas em sentidos unívocos. O homem comum da rua e o filósofo,

---

<sup>3</sup> MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843). 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010, posição do Kindle 2053-2059.

<sup>4</sup> BERGER, L. Peter. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985, p. 119.

por exemplo, terão perspectivas diferentes a respeito destes termos. Ou seja, há níveis de conhecimento e de realidades. Essa discussão é feita logo na primeira parte do livro que trata dos Fundamentos do Conhecimento na Vida Cotidiana. Neste início do trabalho são discutidos os diferentes níveis de apreensão da realidade, principalmente a do senso comum. Um maior destaque é dado à importância da linguagem para a construção e a transmissão do conhecimento e para a criação de um mundo social. Nas palavras dos autores:

a linguagem constrói, então, imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana como gigantescas presenças de um outro mundo. A religião, a filosofia, a arte e a ciência são os sistemas de símbolos historicamente mais importantes deste gênero. [...] o simbolismo e a linguagem simbólica da vida cotidiana tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivo em mundo de sinais e símbolos todos os dias<sup>5</sup>.

A este mundo simbólico é que os autores dão o nome de exteriorização, pois foi construído, principalmente pela linguagem, como expressões do ser humano. A exteriorização é uma necessidade antropológica, uma vez que ele necessita construir o ambiente para o seu desenvolvimento, diferentemente de outras espécies que existem numa biosfera para a qual já estão adaptadas. Este conceito, mais o de objetivação e interiorização, desenvolvidos em “A Construção Social da Realidade” são o ponto de partida para “O Dossel Sagrado”. Daí a necessidade de se retomá-los aqui.

### ***B - Objetivação***

Prosseguindo em sua análise, para os autores, essa construção social, que se dá principalmente por meio da linguagem, alcança como que vida própria. Esta realidade se torna um objeto independente de quem os criou ou, segundo o entendimento de Durkheim, um Fato Social e que tem, entre suas principais características, o poder de coercitividade.

Todo este processo, da exteriorização à objetivação, é discutido no capítulo que tem como tema A Sociedade como Realidade Objetiva. Neste tópico, é dada especial atenção ao processo de institucionalização que ocorre durante a construção de um ambiente para o desenvolvimento da vida social, principalmente pela repetição e hábito, criando assim, padrões e papéis sociais. De acordo com os autores:

---

<sup>5</sup> BERGER, L. Peter. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 59.

Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*, é apreendido pelo executante *como* tal padrão. O hábito implica além disso que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico. Isto é verdade na atividade não social assim como na atividade social<sup>6</sup>.

É neste hábito, transformado em padrão e transmitido às gerações seguintes, que se encontra as origens das institucionalizações. As instituições têm a função de organizar a vida social e conferir certo ordenamento para que não seja necessário a cada instante decidirmos o que fazer, o que é certo ou errado ou como se comportar à mesa. Elas ajudam a definir quem e o que deve ser feito em determinadas circunstâncias. Contudo, essas instituições objetivadas continuam a ser construções humanas e o “processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a objetivação”<sup>7</sup>.

Com o tempo, estas instituições de sedimentam e transforma-se em tradições, conferindo e se alimentando de papéis a serem executados pelos atores distribuídos dentro de uma sociedade.

Logo que um estoque comum de conhecimento, contendo tipificações recíprocas de conduta, está em processo de formação aparecem os papéis, e esse processo, conforme vimos, é endêmico na interação social e precede a institucionalização propriamente dita. [...] Os papéis *representam* a ordem institucional<sup>8</sup>.

No entanto, essa realidade exteriorizada e que se tornou objetivada, com suas instituições socialmente construídas, forma o mundo no qual as pessoas nascem e são inseridas desde o primeiro momento de suas vidas. Para elas, é um mundo dado, naturalizado, com um caráter ontológico próprio. A este mundo, de modo quase que espontâneo, a maioria das pessoas se submetem e cumprirão os papéis que a elas são atribuídos, cobrando-lhe os seus cumprimentos por meio do controle e estratificação social, temas discutidos por Berger em “Perspectivas Sociológicas”<sup>9</sup>. Este cenário, segundo o autor, conduzirá à subjetivação da realidade objetiva e que foi construída pelo próprio homem. Esta subjetivação é o processo de interiorização daquilo que foi reificado, que assumiu um *status* próprio como se não fosse um produto humano, como se fosse eternamente dado.

---

<sup>6</sup> Ibidem, p. 75, itálicos dos autores.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 84.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 100, itálico do autor.

<sup>9</sup> Ibidem.



Contudo, este mundo “fora do ser humano” precisa fazer sentido e ser legitimado, pois a sua coerência e plausibilidade não é interna. Logo, se faz necessária a mediação entre essa construção social e institucionalizada e as mentes humanas para que efetivamente cumpra sua função, que é ordenar e conferir significado a vida. Esta ordenação e plausibilidade deve, tanto quanto for possível, ser extensiva a sociedade como um todo e abranger também o todo da vida individual. Segundo o autor, que discute alguns níveis de legitimação, o mais abrangente e profundo deles é o simbólico. Este “é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais. A sociedade inteira e toda a biografia do indivíduo são vistas como acontecimentos que se passam *dentro* deste universo”<sup>10</sup>. Um dos universos simbólicos mais eficazes é a religião, devido à sua força nômica e ordenadora

[...] a religião foi historicamente o instrumento mais amplo e efetivo de legitimação. Toda legitimação mantém a realidade socialmente definida. A religião legitima de modo tão eficaz porque relaciona com a realidade suprema as precárias construções da realidade erguidas pelas sociedades empíricas<sup>11</sup>.

A força da religião como universo simbólico deriva do fato de que ela “fornece uma integração unificadora de *todos* os processos institucionais separados. A sociedade inteira ganha sentido”. Logo, “instituições e papéis particulares são legitimados por sua localização em um mundo compreensivelmente dotados de significação”<sup>12</sup>.

Enfim, neste processo de exteriorização, subjetivação e interiorização a religião ocupa um lugar de destaque, tanto que Berger se dedicará a entender os efeitos da modernidade sobre ela, que neste momento ele ainda entendia ser a secularização. A atenção dada ao papel que a religião ocupada na construção e legitimação social faz com que Berger se insira, neste aspecto, na tradição weberiana, uma vez que Weber entendia que entre as forças que formavam a conduta do dever estavam as forças mágicas e religiosas<sup>13</sup>

### ***C – Interiorização***

Como subjetivação ou interiorização o autor entende o processo pelo qual o mundo exteriorizado e objetivado passa a fazer parte do indivíduo como

---

<sup>10</sup> Ibidem, p. 127, itálico do autor.

<sup>11</sup> BERGER, L. Peter. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985, p. 45.

<sup>12</sup> BERGER, L. Peter. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 136.

<sup>13</sup> WEBER, Max. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. 7ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992 p. 11.

uma realidade produtora de sentido. Este processo de interiorização se dá em dois momentos, a socialização primária, que ocorre em família e a socialização secundária, nos grupos aos quais a criança terá acesso posteriormente. Toda essa dinâmica em que a sociedade, a identidade e as atribuições de papéis são cristalizadas na consciência, ocorrem sobretudo por meio da linguagem. Com isto, cria-se um mundo naturalizado e como um dado pronto e acabado, construindo, assim, uma relativa simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva, contudo, sempre numa relação dialética. Neste sentido:

A interiorização é antes a reabsorção na consciência do mundo objetivado de tal maneira que as estruturas deste mundo vêm a determinar as estruturas subjetivas da própria consciência. Ou seja, a sociedade funciona agora como a ação formativa da consciência individual. Na medida que ocorreu a interiorização, o indivíduo apreende agora vários elementos do mundo objetivado como fenômenos internos de sua consciência ao mesmo tempo que os apreende como fenômenos da realidade exterior<sup>14</sup>.

Logo, de acordo com Berger e Luckmann<sup>15</sup>, a interiorização “constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”. Ainda em seu raciocínio, prosseguem os autores:

Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como a realidade objetiva. Desta maneira nasceu não somente em uma estrutura social objetiva, mas também em um mundo social objetivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla seletividade<sup>16</sup>

A religião, como uma instituição significativa, cumpre esse papel de interpretar, ordenar e legitimar este mundo social objetivo. Socialmente o ser humano precisa de um mundo organizado e que faça sentido, no entanto, em sua essência este não o é. Há situações de marginalidade ou caóticas que precisam ser integradas ao mundo exteriorizado e objetivado. A religiosidade cria esse

---

<sup>14</sup> BERGER, 1985, p. 28.

<sup>15</sup> BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 168.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 169-170.

mundo sagrado e ordenado como também explica os elementos marginalizados. Ela ordena o mundo, contrapondo-o diante do caos, criando uma estrutura interna de significados para a realidade social objetivada.

A religião legitima as instituições infundindo-lhes um *status* ontológico de validade suprema, isto é, *situando-as* num quadro de referência sagrado e cósmico. As construções históricas da atividade humana são olhadas de um ponto privilegiado que, na sua própria autodefinição, transcende a história e o homem <sup>17</sup>.

A partir deste ponto, na construção de sua teoria interpretativa, é que Berger buscará na secularização sua influência deslegitimadora da religião, deixando esta de ser capaz de ordenar a realidade, como em épocas precedentes. Essa secularização, como já mencionado, tomou para si setores da sociedade que até então eram interpretados e legitimados religiosamente.

### **11.1.3 – A secularização e a suposta “crise” da religião**

Em sua obra, *O Dossel Sagrado*, é que Berger desenvolve suas percepções a respeito do impacto da secularização sobre a religião. Devemos lembrar que estamos falando da década de 1960 e em que ainda se apostava no declínio do fervor religioso como uma das consequências da modernidade. Neste texto, o autor desenvolverá o que ele entende ser algumas implicações deste esvaziamento do campo religioso sobre a realidade socialmente construída. O autor parte do argumento que a religião é responsável tanto pela construção do mundo como também sua manutenção. Contudo, por conta do processo secularizante pelo qual a sociedade, sobretudo a ocidental do hemisfério norte tem passado, algumas áreas deixaram de ter sua maior força explicadora e legitimadora como aliada, como apontaremos a seguir.

#### ***A – Teodiceia***

O encontro do ser humano com as desigualdades e injustiças sociais, com o sofrimento e finalmente com a morte, traz o caos à um mundo que foi ordenado socialmente e que deve conferir significado à trajetória da existência. No entanto, a realidade se impõe de modo contundente, sem deixar muito espaço para explicações racionalizadas ou empíricas. Neste campo, a religião ocupa um papel fundamental ao legitimar uma teodiceia, uma explicação para a presença do mal no mundo. Para Berger:

---

<sup>17</sup> BERGER, 1985, p. 46.

Os mundos que o homem constrói estão permanentemente ameaçados pelas forças do caos e, finalmente, pela realidade inevitável da morte. A não ser que a anomia, o caos e a morte possam ser integrados no nomos da vida humana, esse nomos será incapaz de prevalecer nas exigências da história coletiva e da biografia individual. Repetindo, qualquer ordem humana é uma comunidade em face da morte. A teodiceia é uma tentativa de se fazer um pacto com a morte<sup>18</sup>.

Uma vez que a secularização invade este campo, mesmo sem apresentar respostas satisfatórias, a religião perde grande parte do seu apelo e de sua força, que consiste principalmente em explicar o caos e auxiliar o ser humano nesta travessia rumo ao outro lado.

### ***B - Alienação***

Outro ponto que deve ser destacado, de acordo com o entendimento de Berger, tem a ver com a alienação. De acordo com sua Sociologia do Conhecimento, a realidade objetivada e a subjetivada pelo processo de interiorização, estão em constante relação dialética. No entanto, o ser humano perde a consciência deste processo, e a realidade por ele interiorizada é vista como um mundo natural, algo que foi dado, ou, nas palavras do autor, o que sempre esteve aí. Em suas palavras:

[...] a religião tem sido um dos mais eficientes baluartes contra a anomia ao longo da história humana. É importante vermos agora que esse mesmo fato está diretamente relacionado à propensão que a religião tem de se tornar alienante. A religião tem sido uma força de nomização tão poderosa, talvez a mais poderosa força de alienação. Além disso, e no mesmo sentido acima indicado, a religião tem sido uma forma de falsa consciência muito importante<sup>19</sup>.

Deve ser observado, contudo, que este papel alienante do qual fala Berger, ainda que guarde alguma semelhança, não deve ser entendida no sentido em que foi empregado por Marx, mas sim como uma forma de fazer frente a *anomia* e o desordenamento da realidade objetivada. “O mundo feito pelo homem é explicado em termos que negam sua produção pelo homem. O nomos humano torna-se um cosmos divino, ou, pelo menos, uma realidade cujos significados são derivados de fora da esfera humana”<sup>20</sup>. Uma vez que, epistemologicamente, a

---

<sup>18</sup> Idem, 1985, p. 92.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 99.

<sup>20</sup> Ibidem, 102.

modernidade propõe outras formas de leituras ou dúvidas das que até então estão estabelecidas, ou, quebra o monopólio explicativo da realidade das instituições, a religião perde a sua força como criadora e estruturadora do mundo.

### ***C - Plausibilidade***

Quase que como uma consequência direta dos postulados anteriores, a secularização trouxe para a religião uma crise de plausibilidade. Uma vez que ela não é mais a formadora predominante das consciências e outros modelos explicativos, ou a falta deles, nem tudo pode ser mais legitimado religiosamente. O homem do século XX passa a viver realmente como “se Deus estivesse morrido”, ou pelo menos pensa que assim poderia viver. Berger entende que este era o ambiente por ele estudado na primeira metade do século XX.

[...] a secularização colocou uma situação inteiramente nova para o homem moderno. Provavelmente pela primeira vez na história, as legitimações religiosas do mundo perderam sua plausibilidade não apenas para uns pouco intelectuais e outros indivíduos marginais, mas para amplas massas de sociedades inteiras. Isso ocasionou uma crise aguda não apenas para a nominação das grandes instituições sociais, mas também para a das biografias individuais<sup>21</sup>.

Dito de outra forma, as instituições religiosas não conseguiam mais produzir um modelo explicativo para o total da vivência humana e já não era possível reservar apenas aos cosmos sagrado a responsabilidade pelo cotidiano. Inclusive, as próprias biografias individuais não podiam mais ser explicadas a partir desse prisma. Em termos existencialistas, o indivíduo precisaria construir a si mesmo a partir de sua existência e de suas escolhas. “A ‘crise de credibilidade’ na religião é uma das formas mais evidentes do efeito da secularização para o homem comum. Dito de outro modo, a secularização acarretou um amplo colapso da plausibilidade das definições religiosas tradicionais da realidade”<sup>22</sup>.

### ***D - Legitimação***

Por fim, Berger também identifica como resultado da secularização, senão o fim, pelo menos o decréscimo, da capacidade legitimadora da religião. Para ele esta é uma situação que não atinge mais apenas uma pequena parcela de intelectuais, mas que diz respeito agora à uma parte expressiva da sociedade. Por outro lado, esta situação também põe sob um olhar questionador as grandes

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 137.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 139.

instituições religiosas que agora perdem significativamente o *status* de criadoras e ordenadoras do mundo social.

Este novo panorama traz agora pelo menos duas consequências de ordem prática. Para sobreviverem num mundo de caos, os crentes passam a se organizarem em seitas, como microcosmos cognitivos, buscando dar sentido à realidade construída. A segunda consequência, é que a esfera religiosa passa a fazer parte do privado e a adesão a qualquer uma delas passa a ser um ato voluntário. Conclui Berger, escrevendo em meados da década de 1960, que o futuro da religião “em qualquer lugar será modelado decisivamente pelas forças” da “secularização, pluralização e ‘subjativização’ - e pelas formas com que as diversas instituições religiosas reagirem a essas forças”<sup>23</sup>.

### 11.1.4 – Da secularização ao pluralismo: uma mudança de paradigma

De acordo com Thomas Kuhn (1922-1996), norte-americano e filósofo da ciência, os cientistas trabalham com paradigmas. Para ele, paradigmas “são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções moderadas para uma comunidade de praticantes de uma ciência”<sup>24</sup>.

Neste sentido, podemos dizer que o conceito de secularização serviu como um paradigma explicativo para Peter Berger para boa parte de suas pesquisas acadêmicas, sobretudo suas publicações das décadas de 1960 e 1970. Ele se incluiu num grupo de pesquisadores que não somente previam, como enxergavam o decréscimo do apego religioso e o enfraquecimento das instituições religiosas. Estes seriam o resultado da secularização, que por sua vez é filha da modernidade.

Contudo, a secularização como conceituação teórica e epistemológica parecia não dar mais conta da explicação do fenômeno religioso a partir de então. Se por um lado, a separação entre o público e o privado se aprofundava e as grandes instituições religiosas como mediadoras da sociedade lutavam por sua manutenção, a religiosidade em si não arrefecia, como se previa décadas antes.

Para esta questão, nos chama a atenção a pesquisadora francesa do fenômeno religioso, Danièle Hervieu-Léger, em seu livro “O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento”, publicado originalmente em 1999 e no Brasil em 2015<sup>25</sup>. De acordo com esta autora, “o religioso é uma dimensão transversal do fenômeno humano que trabalha, de modo ativo e latente, explícito ou implícito, em toda a extensão da realidade social, cultural e psicológica” [...] (p. 23).

---

<sup>23</sup> Ibidem, p. 180.

<sup>24</sup> KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5 a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 13.

<sup>25</sup> HERVIEU-LÉGER, Danièle. O peregrino e o convertido: a religião em movimento, 2 a ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Dito de outra forma, o estudo do campo religioso não pode se limitar ao estudo das instituições religiosas. Continua Hervieu-Léger afirmando que “os instrumentos de identificação da especificidade dos fenômenos religiosos, elaborados a partir do modelo de religião institucionalizada que nos é familiar, são desde então inadequados (p. 24). Em contraposição, ela propõe uma análise do fenômeno religioso como resultado de escolhas pessoais, não institucionalizado e com fortes apelos identitários. Um indivíduo que está em movimento no campo religioso, sem pertencer, necessariamente, a um espaço em específico e sempre por vontade própria.

Em reação a esta nova necessidade de análise, em meados da década de 1990, novamente com Thomas Luckmann, Berger lança um pequeno livro em alemão e provocador em suas observações: “Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido: a orientação do homem moderno”. Neste material já é possível notar a mudança paradigmática de Peter Berger, em que procura analisar a contemporaneidade muito mais a partir do pluralismo, visto que este, mais do que a secularização, segundo os autores, explica muito melhor a realidade social e a religião em especial. Ou seja, o mundo moderno não é apenas secular, é principalmente plural.

Para entendermos a mudança de perspectiva dos autores precisamos compreender que para eles uma das principais questões postas pela modernidade é o que eles chamam de crise de sentido. Isto se dá pelo fato de que as grandes instituições que produziam sentido e legitimavam a realidade socialmente construídas perderam seu controle hegemônico sobre as consciências individuais. Certamente, essa mudança traz em seu bojo consequências que ainda estão sendo entendidas. Isto porque:

As reservas de sentido objetivadas e processadas pela sociedade são “conservadas” em reservatórios históricos de sentido e “administradas” por instituições. O agir do indivíduo é moldado pelo sentido objetivo, colocado à disposição pelos acervos sociais do conhecimento e comunicado por instituições por meio da pressão que exercem para seu acatamento<sup>26</sup>.

No entender dos autores, essas comunidades de sentido cedem lugar à espaços menores, o que eles chamam de comunidade de vida, onde a subjetividade pode ser partilhada por um grupo que se identifica a partir de um mínimo de significado ou sentido. Contudo, as legitimações supraordenadas não são mais hegemônicas. É importante frisar que não se trata apenas de discordâncias dentro de um grande sistema, e sim o esfacelamento deste sistema em subsiste-

---

<sup>26</sup> BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 25.

mas, cada qual com sua coerência e lógica internas, ou falta delas. A esse fenômeno é que é dado o nome de pluralismo e da falta de convicções ou legitimações hegemônicas é que surgem as crises de sentido. Logo, a despeito da secularização, não foi a religiosidade que diminuiu, e sim as instituições detentoras e organizadoras dos fenômenos religiosos. A crença passa a ser vivida no privado e não necessariamente no âmbito formal. Tanto que os autores afirmam categoricamente que:

[...] é preciso encarar com ceticismo a equação modernidade/secularização. Se a teoria da secularização se aplica a algum lugar em geral, este lugar deve ser a Europa Ocidental. (Mas mesmo ali, dever-se-ia perguntar se o recuo institucional das Igrejas deve ser equiparado ao recuo da interpretação religiosa na consciência). Observadores da situação religiosa europeia [...] chamaram a atenção há muitos anos para o fato de que a “desigrejização” não deve ser confundida com perda de religiosidade. Como quer que seja, a teoria convencional da secularização perde rapidamente credibilidade assim que deixa a Europa Ocidental<sup>27</sup>.

Por isso que, continuam os autores, “talvez o fator mais importante no surgimento de crises de sentido na sociedade e na vida do indivíduo não seja o pretense secularismo moderno, mas o moderno pluralismo”<sup>28</sup>. Logo, surge um mundo que não é mais autoevidente porque plural. Por sua vez, essa situação geradora de crises de sentidos não é administrada por todos de modo semelhante. Daí as reações apontadas pelos autores, o fundamentalismo e relativismo, temáticas para outros textos.

Por fim, e demonstrando total convencimento da necessidade de um novo paradigma para uma leitura sociológica da religião, Berger escreve “Os Múltiplos Altares da Modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista”, publicado em 2014, três anos antes da sua morte.

A teoria da secularização, baseada na ideia de que a modernidade acarreta necessariamente um declínio da religião, serviu durante algum tempo como um paradigma para o estudo da religião. Mas ela não pode mais se sustentar diante da evidência empírica. É necessário um novo paradigma. Eu penso que ele deve basear-se nas muitas implicações do fenômeno do pluralismo. Proponho que um novo paradigma deveria ser capaz de lidar com dois pluralismos – a coexistência de diferentes religiões e a coexistência de discursos religiosos e seculares<sup>29</sup>.

Num diálogo quase que de confessionário, Berger continua:

---

<sup>27</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 51.

<sup>29</sup> BERGER, L. Peter. Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 9.



Na primeira fase do meu trabalho na sociologia da religião, eu admiti a validade do que então era chamado de teoria da secularização. Sua ideia básica era muito simples: a modernidade acarreta necessariamente um declínio da religião. [...] O nosso principal erro foi que compreendemos mal o pluralismo como sendo apenas um dos fatores que sustentavam a secularização; de fato, o pluralismo, a coexistência de diferentes cosmovisões e sistemas de valores na mesma sociedade, é a maior mudança provocada pela modernidade em relação ao lugar da religião, tanto nas mentes dos indivíduos quanto na ordem institucional. [...] Levei uns vinte e cinco anos para concluir que a teoria da secularização tornou-se empiricamente insustentável. [...] Com algumas exceções, particularmente a Europa e uma determinada intelectualidade internacional, o nosso mundo não é nada secular; ele é tão religioso como outrora, e em alguns lugares mais ainda<sup>30</sup>.

Neste último livro, Berger defende que o pluralismo é o conceito a ser operado para se estudar o fenômeno religioso na atualidade. Suas últimas reflexões são a de que a religiosidade não arrefeceu, ela se desinstitucionalizou, tornou-se fluída e líquida, para usar uma terminologia conhecida, proposta pelo sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (1925-2017). Esse contexto, a que Berger chama de plural, ele o define como “uma situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas pacificamente e integram amigavelmente”<sup>31</sup>. Nossa atenção é chamada para a convivência, pois, em seu entendimento, não há sentido em falar de pluralismo se não há diálogo. Em termos religiosos, isso significa que os discursos sagrados e seculares estarão juntos e que discursos religiosos diferentes serão encontrados na mesma sociedade. Não haverá uma visão hegemônica a construir e a interpretar a realidade. Quanto à esta temática, *Os Múltiplos Altares da Modernidade* traz ainda outras relevantes considerações, pontuadas a seguir.

A primeira delas é que a certeza tem se tornado um artigo cada vez mais raro. Contudo, não se está a falar de certezas individuais ou de grupos de vida que produzem relativo sentido para a realidade, mas sim das certezas totalizantes ou verdades universais, hegemônicas, construtoras e intérpretes da realidade. O que existe no pluralismo não é a falta de verdade, mas a multiplicidade delas, convivendo lado a lado. Neste aspecto é que se pode falar da falta de uma certeza, unificadora, produtora de significado e de uma cosmovisão abrangente.

Por outro lado, Berger entende ser o pluralismo um ambiente com direito às dúvidas. Como afirmado no parágrafo anterior, diversos campos, e não somente o religioso, foram afetados pela modernidade e sua sociedade plural. Em 2009, em co-autoria com o sociólogo indonésio, Anton Zijderveld, Berger publicou *“In praise of Doubt: How to Have Convictions Without Becoming a Fanatic”*. Neste livro os autores

---

<sup>30</sup> Ibidem, p. 9-11.

<sup>31</sup> Ibidem, p. 20.

buscam entender as implicações para o indivíduo e para a sociedade de um ambiente em que as dúvidas são mais presentes do que as certezas. De acordo com os autores, “a pluralização afeta não apenas a religião, mas também a moralidade. Por sua vez, sendo os valores o fundamento da moralidade, este tipo de pluralidade é mais difícil de enfrentar do que a pluralização religiosa”<sup>32</sup>.

Com isto, a ausência da certeza universal e a presença da dúvida, destaca-se a maior característica deste mundo moderno e plural, a possibilidade de escolhas. Esse leque abrange questões religiosas e morais, políticas e econômicas. Muitas áreas que eram administradas por instituições hegemônicas, agora são relegadas ao particular. Em que crer, como crer e sexualidade, por exemplo, são algumas destas áreas em que o indivíduo deixa de receber uma identidade pré-fixada e a constrói em sua trajetória de vida, suas escolhas e experiências.

Por fim, Berger também discute, o que, segundo ele, são as duas principais reações ao pluralismo moderno, que são o fundamentalismo e o relativismo. O relativismo, é problemático porque lança o indivíduo num vazio teórico e a sociedade num niilismo moral. Cabe destacar que, em sua obra, pluralismo não é a mesma coisa que relativismo. No pluralismo, certezas e dúvidas, convicções e possibilidades de escolhas convivem, enquanto no relativismo essas opções inexistem.

Contudo, para Berger, a reação mais preocupante é o fundamentalismo, pois essa parte para ações práticas, e por vezes, violentas. Articula-se, politicamente, de modo programático e sistemático, pois tem no outro um inimigo a ser combatido, uma vez que pretende fazer a roda da história girar ao contrário. Essa preocupação se materializa na publicação do livro *“Between Relativism and Fundamentalism: Religious Resources for a Middle Position”*<sup>33</sup> em que, com outros autores, líderes religiosos de diferentes confissões e acadêmicos, expõem os perigos de ambos os extremos e propõem um equilíbrio neste contexto.

Enfim, o que se percebe é que a mudança de paradigma para Berger, a adoção do pluralismo ao invés da secularização, possibilitou novos olhares e possibilidades de análise, para ele e seus colegas de pesquisa e publicação. Ampliou-se o campo de estudo, novas perguntas surgiram e outras hipóteses foram elaboradas, contribuindo assim para o avanço nos estudos da Sociologia do Conhecimento em geral e da Sociologia da Religião, em particular.

## 11.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do texto, nos propusemos a analisar a trajetória intelectual de Peter Berger, principalmente no que se refere à utilização do conceito de secularização para a análise do fenômeno religioso. Na esteira do que até então era comum no campo da Sociologia da Religião, Berger operava com esta categoria

---

<sup>32</sup> BERGER, L. Peter; ZIJDERVELD, Anton. In praise of doubt: how to have convictions without becoming a fanatic. New York: HarperCollins Publishers Ltd., 2009, p. 23.

<sup>33</sup> BERGER, L. Peter (Org.). Between relativism and fundamentalism: religious resources for a middle position. Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Co, 2010.

ao trabalhar com este fenômeno. Contudo, em suas próprias palavras, os fatos se impuseram e o conceito de secularização não foi mais suficiente para explicar a crescente religiosidade presente ao final do século XX e início do XXI. Uma nova operação se fez necessária e outro referencial epistemológico passou a ser usado, o pluralismo.

A conclusão a que se chegou é que não foi a religião ou religiosidade que entraram em declínio, e sim, as grandes instituições legitimadoras da realidade socialmente construídas que perderam sua hegemonia, deixando de ser comunidades de sentido abrangentes e totalizantes, principalmente a igreja cristã institucionalizada. Com esta mudança de paradigma interpretativo, novos problemas puderam ser contemplados e estudados, como as crises de sentido do homem moderno e às reações a este mundo plural, como o fundamentalismo e o relativismo.

Essa breve reflexão sobre a escolha de paradigmas para o trabalho científico nas publicações de Peter Berger, nos mostram o quão importante é que operemos com as categorias de análise mais precisas possíveis, e que tenhamos a humildade para substituí-las quando insuficientes. Esta postura mostra o compromisso com o essencial, que é o avanço do conhecimento e não com referenciais, como se dogmas ou profissões de fé fossem. Além do que, evidencia mais uma vez, que a ciência avança exatamente a partir desta dialética entre a teoria e prática e que o compromisso do cientista é com os fatos e não com seus pressupostos ou ideologias, sobretudo, por fazer parte de um mundo plural.

## REFERÊNCIAS

BERGER, L. Peter (Org.). **Between relativism and fundamentalism: religious resources for a middle position.** Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Co, 2010.

BERGER, L. Peter. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião.** São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, L. Peter. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BERGER, L. Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, L. Peter. **Rumor de Anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGER, L. Peter; ZIJDERVELD, Anton. **In praise of doubt: how to have convictions without becoming a fanatic.** New York: HarperCollins Publishers Ltd., 2009.

- COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843)**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. 7ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 1, 4ª edição. Brasília: UNB, 2009.
- WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

## 12. EDUCAÇÃO EM GENEBRA: A PRÁXIS CALVINISTA COMO FORÇA PROPULSORA DA CULTURA

MARCOS NOVAES DA SILVA  
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA

### 12.1 INTRODUÇÃO

O ascetismo cristão, que de início se retira do mundo para a solidão, já tinha regrado o mundo ao qual renunciara a partir do mosteiro e por meio da Igreja. Mas, no geral, tinha deixado intacto o caráter naturalmente espontâneo da vida laica no mundo. Agora avançava para o mercado da vida, fechando atrás de si a porta do mosteiro; tentou penetrar justamente naquela rotina de vida diária, com sua metodicidade, para amoldá-la a vida laica, embora não para e nem desde mundo (WEBER, 2006, p. 121).

Max Weber (1864 – 1920), argumentou a seguinte hipótese em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*: “há algo no estilo de vida daqueles que professam o protestantismo que favorece o espírito do capitalismo”<sup>1</sup>. Partindo de diversos estudos estatísticos de seu país, Alemanha, Weber verificou uma relação entre crença religiosa e atividade econômica, constatou que a maioria dos donos do capital, empresários e mão de obra qualificada, eram, em regra, de origem protestante. No campo da educação, por sua vez, o sociólogo analisou que católicos tinham inclinação para uma educação humanística, enquanto os protestantes preferiam uma educação de tipo técnico e metódico<sup>2</sup>.

Weber constatou que o Calvinismo assumiu a principal área de influência na Europa. Para o sociólogo: “O Calvinismo foi a fé sob a qual se desenvolveram as grandes contendas políticas e culturais dos séculos XVI e XVII nos

---

<sup>1</sup> WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Coleção Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 239.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 39 – 46.

países desenvolvidos”<sup>3</sup>. Qual a razão para essa tendência? A razão está no conceito weberiano de *ascetismo intramundano* dos calvinistas, o qual está intimamente ligado à noção de predestinação (Deus escolheu alguns e preteriu outros, por uma razão desconhecida). O eleito (o asceta), vive nesse mundo para a glória de Deus (*Soli Deo Gloria*). E como o eleito sabia que era um escolhido de Deus? Ele podia demonstrar sua vocação por meio de um tipo de conduta ou ética cristã que se prestasse a aumentar a glória de Deus, ou seja, ele precisava demonstrar seu estado de graça por meio da produção, do serviço em todas as áreas da vida, o que incluía a educação – estava lançado o estímulo psicológico para o desenvolvimento de sua atitude ética e cultural no mundo.

Assim, o Calvinismo se tornou umas das forças poderosas da Modernidade: “Talvez nunca tenha existido uma forma mais intensa de valorização religiosa do agir ético do que aquela que o Calvinismo induzia em seus adeptos”<sup>4</sup>.

Esse artigo tem como objetivo demonstrar a ação propulsora do Calvinismo na concretização da educação da cidade de Genebra, por meio da práxis educacional do pai do Calvinismo, o reformador João Calvino (1509 – 1564). Faz um recorte histórico ao analisar o fenômeno cultural ocorrido em Genebra. Entende esse fenômeno como produto da Modernidade. A Escola de Genebra ou da Reforma Protestante é a pedra de toque do que hoje chamamos de Modernidade ou de uma ética civilizatória. Não é a única, mas impactou as diferentes áreas da linguagem humana, tendo um significado e valor universal, nas palavras de Weber:

Ao estudarmos qualquer problema da história universal, o produto da moderna civilização europeia estará sujeito à indagação de quais combinações de circunstâncias se pode atribuir o fato de na civilização ocidental, e só nela, terem aparecido fenômenos culturais que, como queremos crer, apresentam uma linha de desenvolvimento de significado e valor universais<sup>5</sup>.

## 12.2 COMO TUDO COMEÇOU

Mas, no curso de seu desenvolvimento, o calvinismo acrescentou algo de positivo a isso tudo, ou seja, a ideia de comprovar a fé do indivíduo pelas atividades seculares (WEBER, 2006, p. 99).

Hoje em dia quem visita as faculdades espalhadas pela cidade de Genebra, na Suíça, todas à volta do edifício mãe, a *Uni Bastions*, que serve principalmente de museu, biblioteca e secretariado, localizado no centro das diferentes faculdades que formam a Universidade de Genebra, talvez não imagine o começo humilde que a educação em Genebra teve.

---

<sup>3</sup> Ibidem, p. 83.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 95.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 23.

Criada em 1559 por iniciativa de João Calvino, a Academia de Genebra foi originalmente concebida como um seminário teológico e humanista. Na Idade do Iluminismo, tornou-se um terreno fértil para cientistas ilustres e abriu-se para novas disciplinas, como as ciências físicas e naturais, o direito e a filosofia.<sup>6</sup> Temos como exemplo Jean-Robert Chouet (1642 – 1731), um dos primeiros físicos modernos e líder político na República de Genebra; Jean-Jacques Burlamaqui (1694 – 1748), que foi contratado para o ensino de direito, o qual foi jurista, publicista e escritor, autor de obras que tiveram grande influência na filosofia do direito nos países católicos do sul da Europa. Nesta época foi inaugurada a Faculdade de Direito de Genebra, causando grande admiração e inspiração ao filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)<sup>7 8</sup>

Comparada com hoje, a Genebra do século XVI não era tão importante, porém, merece alguns destaques. Na perspectiva de Erich Fromm (1900 – 1980), Genebra “havia sido uma das importantes feiras da Europa na primeira metade do século XV e, embora ao tempo de Calvino já houvesse sido sobrepujada a este respeito por Lião, conservava bastante solidez econômica”<sup>9</sup>. Era uma cidade suíça de fala francesa, estando situada ao sul do lago Lemano, conhecido hoje como lago de Genebra, e foi nesta pequena cidade de aproximadamente 12.000 habitantes,<sup>10</sup> que segundo alguns autores, Calvino fundara as primeiras escolas públicas da Europa (MCNELL<sup>11</sup>; BORGEAUD<sup>12</sup>; LUZURIAGA<sup>13</sup>; SCHAFF<sup>14</sup>),<sup>15</sup> fundadas antes da Academia de Genebra, o que justifica o título deste artigo: *A Educação em Genebra: O Calvinismo como Força Propulsora da Cultura*. Veremos nesse artigo como se deu o processo da criação das primeiras escolas fundadas na Suíça, como um projeto embrionário para a fundação da faculdade genebrina.

Calvino é considerado o teólogo e humanista cristão de maior projeção no período da Reforma Protestante Religiosa do século XVI (GEORGE<sup>16</sup>; LESSA<sup>17</sup>;

---

<sup>6</sup> Cf. UNIVERSITÉ: Historique: Disponível em: <https://www.unige.ch/universite/historique/>.

<sup>7</sup> UNIVERSITÉ DE GENÈVE. Quatre siècles et demi d'enseignement et de recherche: De la conduite des âmes à l'exploration du cerveau. Genève, 2009. Disponível em: <https://www.unige.ch/universite/historique/>. Consulta em mar/2020, p. 3.

<sup>8</sup> Quando começou, a Faculdade de Genebra tinha cinco professores: Calvino e Theodoro Beza (1519 – 1605) que revezavam no ensino de teologia; Antonie - Raoul Chevalier (1507 – 1572), professor de hebraico; François Bérauld, professor de grego e Jean Tagaut, professor de filosofia (COSTA, 2008, p. 38).

<sup>9</sup> FROMM, Erich. O Medo à Liberdade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 77.

<sup>10</sup> Cf. LYRA, Sérgio Paulo Ribeiro. João Calvino: Sua Influência na Vida Urbana de Genebra. Disponível em [http://www.monergismo.com/textos/historia/calvino\\_genebra\\_sergio.htm](http://www.monergismo.com/textos/historia/calvino_genebra_sergio.htm)

<sup>11</sup> MCNEILL, John T. The History and Character of Calvinism. New York: Oxford University Press. 1954.

<sup>12</sup> Borgeaud, Charles. Histoire de l'Université de Genève. Genève: Georg, 1900.

<sup>13</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna, 1959.

<sup>14</sup> SCHAFF, Philip. History of the Christian Church. V III. Editora: Charles Scribner's Sons, 1915.

<sup>15</sup> Entre outros: TOWNS, Elmer. L (Org). John Calvini em A history of religious. Michigan: Baker House, 1985, p. 804.

<sup>16</sup> GEORGE, Timothy. Teologia dos Reformadores. São Paulo: Vida Nova, 2013.

<sup>17</sup> LESSA, Vicente Temudo. Calvino: 1509 – 1564. São Paulo: CEP, 2017.

REID<sup>18</sup>; VIEIRA<sup>19</sup>; LINDBERG<sup>20</sup>; HALSEMA<sup>21</sup>), estudou teologia em Sorbonne e direito em Orléans. Suas ideias foram expressas na sua *Magnus Opus, A Instituição da Religião Cristã* – obra que sistematizou sua defesa da igreja perseguida e seu ensino, como ele mesmo declarou na dedicatória da *Instituição*, feita ao Monarca Francisco I (1494 – 1547), rei dos franceses<sup>22</sup>. O pensamento social e econômico de Calvino ultrapassou as esferas das demandas religiosas e saltou para a esfera pública. Sua influência é sentida desde Genebra até ao Brasil, como por exemplo, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, fundada no Brasil por calvinistas (1870). Nossa proposta é revisitar a história da educação em Genebra na sua fase inicial.

### 12.3 A GÊNESIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EUROPEIA?

Há estranhas analogias entre o século XVI e a nossa época (BIELÉ, 1961, p. 9).

Em sua obra *História da Pedagogia*, Franco Cambi afirma, com razão, que as ideias de Calvino fazem dele o “antecipador do mundo moderno”<sup>23</sup>, logo que sua doutrina, fruto do seu pensamento social,<sup>24</sup> impulsionou à operosidade, à responsabilidade e ao trabalho toda uma cultura. O mesmo podemos dizer com relação à educação, principalmente quando estudamos o surgimento das primeiras escolas públicas da Europa –, como fruto da filosofia educacional de homens visionários como o teólogo e humanista cristão, João Calvino, um dos patronos da educação da Reforma Protestante do século XVI.

No século XVI tem início uma mudança das estratégias educativas e escolares. O saber pedagógico se renova com soluções para a aprendizagem.

A educação em Genebra nos dias de Calvino (1541) refletia os aspectos da educação tomista<sup>25</sup> que vigorou até o final da Idade Média. Uma educação que visava formar pessoas de grupos privilegiados – aristocratas genebrinos. A educação à época de Calvino servia para formar homens destinados ao sacerdó-

---

<sup>18</sup> REID, Stanford (Org). Calvino e sua Influência no Mundo Ocidental. São Paulo: CEP, 1990.

<sup>19</sup> VIEIRA, Paulo Henrique. Calvino e Educação: *A Configuração da Pedagogia Reformada no Século XVI*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

<sup>20</sup> LINDBERG, Carter. *As Reformas na Europa*. São Leopoldo. Sinodal. 2001.

<sup>21</sup> HALSEMA, Thea B. Van. João Calvino Era Assim: *A Vibrante História de um dos Grandes Líderes da Reforma*. São Paulo; Editora Vida Evangélica, 1968.

<sup>22</sup> CALVINO, João. *A Instituição da Religião Cristã*. Tomo I. São Paulo: Editora UNESP, 2008, pp. 13-33.

<sup>23</sup> CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 252.

<sup>24</sup> Cf. BIELÉ, André. *O Pensamento Econômico e Social de Calvino* (2012) e BIELÉ, André. *O Humanismo Social de Calvino* (1970).

<sup>25</sup> Referente à educação idealizada pelo filósofo Tomás de Aquino. Aquino faz uma distinção entre natureza e graça, uma síntese entre o Cristianismo e a filosofia de Aristóteles.



cio da Igreja Católica e para a corte – uma educação elitista. Os principais elementos da educação tomista eram: “os componentes do *trivium* – gramática latina, retórica e lógica – e do *quadrivium*: aritmética, geometria, astronomia e música”<sup>26</sup>. O grande problema enfrentado era que esse tipo de educação elitista priorizava classes privilegiadas e marginalizava e excluía os pobres e seus filhos. Era um Estado que sequer tinha ideia da importância da educação.

Fazemos aqui uma digressão e pulamos 5 séculos. A educação hoje é para todos efetivamente? Há, hoje, educação de qualidade para todos ou, em pleno século XXI, ainda convivemos com o fato de que a educação de qualidade não alcança os mais carentes? Hoje coexistimos com os motes de políticas públicas neoliberais, como “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, mas na verdade, segundo Libâneo, essas políticas educacionais trazem desconfiguração à educação, gerando a exclusão do conhecimento e desigualdade da educação escolar:

[...] produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral<sup>27</sup>.

Voltemos ao Século XVI. Segundo Vieira, antes de Calvino, a educação em Genebra era muito precária, pois só havia um único colégio na cidade, até a época da sua chegada, em 1536, fundado em 1428 – 1429, e mesmo assim, “a instituição agonizava e estava prestes a desaparecer”<sup>28</sup>.

Este único colégio de Genebra se chamava “Collège Versonnex” porque foi um mercador local chamado François Versonnex quem o estabeleceu, com propósitos muito claros de preparar pessoas para o clero, embora, havia outras pequenas escolas clandestinas na cidade<sup>29</sup>. Nesta época havia muita ignorância em Genebra, fruto de processos históricos e de demandas entre as autoridades. A luta de Calvino era contra a absolutização da ignorância que, por inúmeras vezes, trouxe obscurantismos à humanidade. Esta é uma luta que ao longo dos séculos, até hoje, ainda está na pauta dos educadores. Portanto, fazemos uma interlocução com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), na sua luta contra a absolutização da ignorância. Freire nos diz:

---

<sup>26</sup> CAMPOS, Heber Carlos de. “A Filosofia Educacional” de Calvino a Fundação da Academia de Genebra. *Fides Reformata*. V. nº 5, jan./ 200, p. 1.

<sup>27</sup> LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S., MIGUEL, J., MILLER, S., KÖLE, E. (De) formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 34.

<sup>28</sup> VIEIRA, 2008, p. 156.

<sup>29</sup> CAMPOS, 2000, p. 1.

No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto (...). A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E esses são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra<sup>30</sup>.

Em Genebra, a educação havia sido abandonada pelas autoridades, como consequência não havia professores suficientes na cidade – o sistema educacional estava praticamente falido. Calvino conhecera as condições precárias do Collège de Montaigu, onde estudara<sup>31 32</sup>, conhecia as dificuldades da educação dos seus dias, porém, conhecera também mestres da educação em Estrasburgo, na França. Conhecedor de realidades conflitantes, ele sentiu a necessidade de fazer alguma coisa pela educação de Genebra. Não se conformando, Calvino é levado à tomada de consciência na tentativa de solucionar o problema da educação. Mas fazer o quê? E por onde começar? Pelas crianças! Para Calvino o futuro dependia da educação das crianças.

Começar pela educação infantil! Esta foi a ideia de Calvino. Quando retorna à Genebra, com todas as lutas que enfrentara, ainda assim, busca restaurar o sistema de educação de sua cidade – porém, no início, os obstáculos eram quase intransponíveis. O Estado estava empobrecido, não havia possibilidade de gastar com a educação<sup>33</sup>. Além disto, o clima na cidade não era dos melhores – Genebra era uma pequena cidade imperial, um pequeno Estado independente. Segundo o historiador Daniel - Rolps, da Academia Francesa, nessa época Genebra sentia sua liberdade ameaçada “pelo seu terrível vizinho, o duque de Savóia”<sup>34</sup>. Internamente o sistema híbrido de administração da cidade (composto pelo “Conselho dos Vinte”, pelo “Conselho dos Setenta” e pelo grande “Conselho dos Duzentos”) experimentava atritos. Entretanto, os obstáculos mencionados não puderam impedir Calvino de executar seu plano, ele acertadamente resolveu começar pelas crianças genebrinas, estas, marginalizadas pelo sistema público.

---

<sup>30</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

<sup>31</sup> MAGRATH, Alistar. *A Vida de João Calvino*. São Paulo: CEP, 2019, pp. 44-45.

<sup>32</sup> O humanista Erasmo, que estudou em Montaigu, poucos anos antes de Calvino, queixou-se mais tarde dos ovos estragados que ele era obrigado a comer no refeitório. Segundo Timothy George: “os problemas crônicos de Calvino de indigestão e insônia provavelmente derivavam da alimentação severa e de sua tendência de estudar até altas horas da noite em Montaigu” (GEORGE, 2013, p. 170).

<sup>33</sup> COSTA, Hermisten Maia Pereira da. *A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias*. Fides Reformara, XIII, n° fev./2008, p. 37.

<sup>34</sup> Daniel-ROPS. *A Igreja da Renascença e da Reforma*. Vol. I. São Paulo: Quadrante, 1996, p. 375.

**Figura 1** Genebra por volta de 1540<sup>35</sup>



Fonte: HALSEMA, 1968, p. 135

Em 1541, priorizando o ensino infantil, Calvino elabora um catecismo para crianças, – ainda que em estilo escolástico – pedagogicamente com perguntas e respostas, já revelando um estilo didático de aprendizagem interessante:

Professor: Qual é o principal objetivo da vida humana?

Estudante: É conhecer a Deus.

Professor: Por que você diz isso?

Estudante: Porque ele nos criou e nos colocou na terra para ser glorificado em nós. E, certamente, é correto que dediquemos nossa vida à sua glória, já que ele é o princípio dela<sup>36</sup>.

O compromisso do reformador com a educação de todas as crianças de Genebra “demonstra que Calvino ultrapassou os limites de um homem da história da religião, de um líder da reforma nos arraiais da velha Europa, e orquestrou um verdadeiro estilo de vida”<sup>37</sup>.

Sabemos que Calvino não era um filósofo da educação nos moldes da ciência contemporânea, entretanto, como afirma Heber Campos:

Sua preocupação com a educação aponta não somente para a natureza da sua visão educacional, mas também para o propósito da mesma. Ele

---

<sup>35</sup> HALSEMA, 1968, p. 135-136.

<sup>36</sup> GEORGE, 1994, p. 163.

<sup>37</sup> MORAIS, Lindberg Clemente de. A Democratização da Educação: João Calvino e Anísio Teixeira: Uma Leitura e Anacrônica. São Paulo: Fonte editorial, 2018, p. 28.

tinha em mente um plano a longo prazo e almejava um futuro glorioso para a sua nação adotiva através da educação<sup>38</sup>

Nos seus primeiros anos em Genebra (1536 – 1538), Calvino já havia insistido, junto aos Conselhos da cidade, para que melhorassem as condições do ensino; solicitara também recursos para as futuras escolas. Ele então apresentou ao Conselho Municipal um projeto educacional para a época (1536). Era um projeto que destinava educação para todas as crianças – meninos e inclusive, meninas, o que também se constituía uma revolução para a época. Nas palavras de Costa, “Temos aqui o surgimento da primeira escola primária, gratuita e obrigatória de toda a Europa: ‘Popular, gratuita e obrigatória’”<sup>39</sup> <sup>40</sup> Este colégio se chamava Collège de Rive, e infelizmente encerrou suas atividades quando Calvino foi expulso de Genebra.<sup>41</sup>

Não podemos esquecer que Calvino era um humanista, o reformador engendrava um humanismo que saltava das páginas das Escrituras Sagradas (Bíblia) para as realidades sociais do seu tempo. Nesse período, ele critica duramente a hostilidade do Estado, como também à Igreja institucionalizada, por suas posições de manter o *status quo*, favorecendo as camadas mais abastadas de Genebra “em detrimento de uma multidão alijada do sistema”<sup>42</sup>, inclusive crianças e adolescentes, que não tinham acesso à educação. E, segundo Arruda, a proposta de Calvino era de uma educação para a solidariedade, fruto de um processo pedagógico. Teologia e solidariedade, eram os motes dessa nova fase.

A maneira de viver a fé reformada e contextualizá-la em meio à desagregação social pela qual passava a Genebra do século XVI levará Calvino a desenvolver sua doutrina teológica e social que emergirá como processo pedagógico que conduzirá seus adeptos à solidariedade<sup>43</sup>.

Foi em meio a essa desagregação social de Genebra e munido por suas embrionárias “convicções pedagógicas”, <sup>44</sup> que Calvino pôs seu plano para funcionar. As primeiras medidas tomadas pelo reformador para organizar o ensino na cidade foram suas *Ordenanças Eclesiásticas*, confeccionadas em 1541, data do

---

<sup>38</sup> CAMPOS, 2000, p. 3.

<sup>39</sup> COSTA, 1996, p. 37 *apud* LOPES, Edson Pereira. O Conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003, p. 67.

<sup>40</sup> Cf. CHOYSY, Eugéné. L' état Chrétien calviniste: Genève au XVI me siècle. Genève: Librairie Georg & Cia, 1909, p. 9.

<sup>41</sup> “Cujos primeiros diretores foram Antoine Saunier (1536), e depois o velho professor de Calvino, Mathurin Cordier (1537)” (CAMPOS, 2000, p. 15). Neste período de exílio, ele lecionou em Estrasburgo (1538 – 1541), não desistindo do papel de educador.

<sup>42</sup> ARRUDA, Abílio. Calvino e a Educação para a Solidariedade. São Paulo: Fonte Editorial e Aparecida: Editora Santuário, 2010, p. 27.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>44</sup> Calvino estava sendo fiel ao seu princípio de que “as escolas teológicas são berçários de pastores” (CALVINO, 1998, p. 79).

seu retorno a Genebra. Era um plano ao Conselho da cidade para promover a educação pública: “Calvino apresentou um plano ao Conselho Municipal, que incluía uma escola para todas as crianças, na qual as crianças pobres teriam ensino gratuito”<sup>45</sup>.

O texto oficial das “Ordenanças” está preservado nos registros da “venerável Companhia” e inicia com uma introdução que demonstra preocupação com o bem-estar e educação dos mais carentes:

Em nome do Deus Todo-Poderoso, nós, os Síndicos, do Pequeno e Grande Conselho, com o nosso povo reunido ao som da trombeta e do grande sino, de acordo com os nossos costumes antigos, consideramos que o assunto acima de todos os outros dignos de recomendação, sendo para preservar a doutrina do santo evangelho de nosso Senhor em sua pureza, proteger a Igreja Cristã, ***instruir fielmente os jovens*** e prover um hospital para o apoio apropriado dos pobres - tudo isso não pode ser feito sem um definitivo ordem e regra de vida, da qual todos o estado é instruído no dever de seu ofício. Por esta razão nós consideramos sábio reduzir o governo espiritual, como nosso Senhor nos mostrou e instituiu por sua Palavra, para uma boa forma de ser introduzido e observado entre nós, por isso ordenamos e estabelecemos a seguir e guardar em nossa cidade e território a seguinte política eclesiástica, tirada do evangelho de Jesus Cristo<sup>46</sup>

**Figura 2** SEQ Figura \\* ARABIC 2, muitos jovens e crianças chegavam de vários países para estudar em Genebra<sup>47</sup>.



Fonte: HALSEMA, 1988, p. 196.

<sup>45</sup> CAMPOS, 2000, p. 6.

<sup>46</sup> VIEIRA, 2008, p. 157, *grifo nosso*.

<sup>47</sup> HALSEMA, 1988, p. 196.

Assim, com a finalidade de se evitar aglomerações nas pequenas escolas, Calvino consegue abrir mais quatro escolas públicas e gratuitas em Genebra<sup>48</sup>.

## 12.4 UM ARQUÉTIPO DE EDUCAÇÃO PARA O MUNDO?

Quem se coloca na posição de Calvino, não tem necessidade de conceber a atividade cultural humana como contrastada com a presumida esfera da atividade divina. A cultura pode ser concebida como um aspecto da atividade humana, distinta da natureza, mas não como independente da lei divina, do plano divino e da divina vocação<sup>49</sup>.

Nesse caso, estamos lidando com a conexão do espírito da moderna vida econômica com a ética racional da ascese protestante<sup>50</sup>

Segundo Campos, as primeiras escolas de Genebra se tornaram um modelo para o mundo europeu à época, e considerando as devidas proporções, para os nossos dias<sup>51</sup>. Vejamos como essa escola pode ser arquétipo para nossos dias e nos ensinar sobre iniciativas de processos pedagógicos, ainda incipientes.

### 12.4.1 O esforço do seu idealizador

Como acontece hoje, em pleno século XXI, a educação em Genebra estava passando por sucateamentos. Eram necessárias intervenções, lutas e uma postura firme diante da realidade imposta. É neste contexto que surge um homem que luta pela educação da cidade. Faríamos um diálogo anacrônico com Calvino, se o chamássemos de um *educador social*? Aqui, observamos na atividade pioneira de Calvino traços do papel do educador social,<sup>52</sup> o qual intervém na realidade dos mais pobres, disposto ao enfrentamento da realidade em nome da classe oprimida e nesse sentido, *anacronicamente*, cremos que Calvino era um “educador social” do seu tempo e do seu contexto, do seu *locus*, porque são em cenários como este que surge um verdadeiro educador social, para Neto:

O contexto de ação do educador social caracterizado pela ação de grupos ideológicos e organizados, disputas políticas e religiosas, experi-

---

<sup>48</sup> CAMPOS, 2000, p. 6.

<sup>49</sup> REID, 1990, p. 31.

<sup>50</sup> WEBER, 2006, p. 32.

<sup>51</sup> CAMPOS, 2000, p. 47.

<sup>52</sup> Aqui no Brasil Educação Social já possui base jurídica: PROJETO DE LEI N.º 2.676, de 2019. O projeto de lei da Câmara 58/2015, cria o Dia Nacional do Educador Social. A data escolhida como Dia Nacional do Educador Social, 19 de setembro, é o aniversário de nascimento do educador Paulo Freire (Joaquim Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie).

ências da injustiça, perdas e frustrações, exige dele capacidade de reinventar pedagogicamente a realidade e de medir relações, para abrir perspectivas de desenvolvimento individual e social<sup>53</sup>.

Malgrado exista uma ambiguidade sobre o tema da liberdade em Genebra, que envolve aspectos positivos e negativos sobre o verdadeiro papel de Calvino nesse processo, o qual foi analisado por Fromm em um capítulo da obra *O Medo à Liberdade*, denominado *A Liberdade na Era da Reforma*<sup>54</sup> e que necessita de futuras pesquisas, Genebra oferecia o contexto propício, o tecido social que carece de intervenções de uma educação transformadora – como prática da liberdade que cria utopias necessárias para a realização dos sonhos outrora perdidos, de infâncias não vividas, de sonegações de saberes, aprendizados e conhecimentos necessários para se construir o futuro da comunidade genebrina.

Calvino mudou os rumos da educação de Genebra. Suas conquistas são efetivadas pela *práxis* humana individual, e não de grandes grupos de interesse, não nasceu da coletividade, do plural; mas do esforço pessoal de um homem. Sem recursos disponíveis, Calvino pessoalmente chegou a pedir donativos de casa em casa para a escola e para o seu projeto educacional (BIÉLÉ<sup>55</sup>; WALLACE<sup>56</sup>).

Aqui percebemos o verdadeiro engajamento de Calvino – seu compromisso com uma educação que trouxesse liberdade. Como podemos definir este engajamento? Para Freire:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro<sup>57</sup>.

#### **12.4.2 A revolução da educação começa pelas crianças.**

Pedagogia, palavra derivada do grego *paidós* (criança) e *agogos* (conductor), significando a condução da criança, os pedagogos atuam em vários campos: escolas de educação infantil, séries iniciais em escolas, assessoria pedagógica em empresas e trabalho em ONGS voltadas à educação<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> NETO, João Clemente de. Souza. *Pedagogia Social: A Formação do Educador Social e seu Campo de Atuação*. Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE – UFES, Vitória: junho/dezembro, 2010, p. 29.

<sup>54</sup> FROMM, 1981, pp. 41- 59.

<sup>55</sup> BIÉLER, André. *O Pensamento Econômico e Social de Calvino*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2012.

<sup>56</sup> WALLACE, Ronald. *Calvino, Genebra e a Reforma*. São Paulo: Cultura Cristã, 2003.

<sup>57</sup> FREIRE *apud* STRECK, Danilo R. et al. *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 245.

<sup>58</sup> STRECK, 2008, p. 514.

Calvino, no sentido da formação profissional não era um pedagogo, ele era um advogado, teólogo e humanista, foi professor em Estrasburgo e posteriormente em Genebra – entretanto, um homem apaixonado pela educação.

Ao lançarmos um olhar agudo para a Genebra do século XVI, contexto da reforma viabilizada por Calvino, vemos como as crianças foram valorizadas, fruto de uma educação solidária, de um processo educativo que não excluía, que não esquecia as crianças.

A educação infantil ganhou importância na Reforma Religiosa do século XVI. Ao falarmos de João Calvino, também podemos citar outra peça-chave do processo educacional, no início da Idade Moderna, que foi Martinho Lutero (1483 – 1446), considerado como fundador do Protestantismo e também um dos responsáveis por formular e orquestrar o sistema de ensino público, que serviu de modelo para a escola moderna no Ocidente.

Um dos mais importantes manifestos da história da educação pública é a carta de Lutero de 1524. Vejamos trechos dessa carta:

Aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, para que instituam e mantenham escolas cristãs:

... Caros Senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito ou mais ou menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes de tornarem-se mestres de escolas?

..., Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consistem em ter muitos cidadãos instruídos, cultos racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem...

E neste ponto os professores nos propõem, para nossa vergonha, um grande desafio, eles que antigamente, especialmente os gregos e os romanos, sem saber isto agradava a Deus, instruíam e educavam seus filhos e filhas com tanto empenho que se tornavam realmente hábeis: tanto que me envergonho de nossos cristãos e especialmente de nós, alemães, quando penso que somos verdadeiros cara-de-pau ou bestas, pois, tudo, contudo, ousamos dizer: 'Bah! Para que nos servem as escolas, a não ser para formar padres? Não obstante sabemos ou deveríamos saber o quanto é necessário, útil e agradável que um príncipe, senhor ou conselheiro seja instruído e capaz de viver cristãmente segundo sua condição.

E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para meninos e as meninas juntos, em toda a localidade, bastará só uma razão: precisa de homens e mulheres instruídos e capazes ; de modo que os homens sejam capazes e governar adequadamente cidades e cidadãos e mulheres capazes



de governar adequadamente cidades e mulheres capazes dirigir e manter a casa, as crianças e os servos.

Ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas, portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem-educados e instruídos desde a infância<sup>59</sup>.

Essa preocupação de Lutero, também seria demonstrada na Genebra de Calvino, seguidor de Lutero. Havia em Genebra crianças de todos os cantos da Europa, após alguns anos, elas entrariam para o *curso secundário*, da Academia de Genebra, ficariam para estudar teologia, medicina e direito<sup>60</sup>. Educá-las, fossem meninos ou meninas, ricas ou pobres, foi seu projeto.

O tipo de educação de Genebra não estava restrito às escolas. Era um tipo de educação que estava embricada na família e na religião. Essa é a característica da educação calvinista, que proporcionava uma escolha para uma carreira profissional, como vocação divina, segundo explicação de Weber:

A explicação desses casos é, sem dúvida, a de que as peculiaridades mentais e espirituais adquiridas do meio ambiente, em especial do tipo de educação favorecida pela atmosfera religiosa da família e do lar, determinam a escolha da ocupação e, por isso, da carreira<sup>61</sup>.

## 12.5 GENEBRA ONTEM, BRASIL HOJE

A tirania da informação não é apenas a da mídia, porque inclui, também o nosso trabalho na universidade. Quero insistir, nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade (SANTOS, 2000, p. 76).

Frederick Mayer, em sua *História do Pensamento Educacional*, põe Calvino e Lutero como pioneiros que contribuíram para o sucesso da escola primária. Ambos “empenharam-se para que inclusive filhos de ricos e pobres” tivessem acesso à educação (MAYER, 1976, p. 477). João Amós Comênio (1592 – 1670), outro protestante, lutou pelo sistema universal de educação primária, embora isto fosse considerado uma utopia para época, e poderíamos também

---

<sup>59</sup> MANARCORDA, Mario Alichiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos Dias*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989, p. 196.

<sup>60</sup> HALSEMA, 1968, p. 195.

<sup>61</sup> WEBER, 2006, p. 41.

citar nomes como Rousseau (1721 – 177), Herbart (1776 – 1841) e tantos outros que lutaram pela educação pública para crianças e jovens.

Nenhuma civilização pode viver sem educação formal. Genebra é um exemplo de que existe uma necessidade humana advinda de situações indesejadas e que requerem intervenções. É também um exemplo para nós da dialética do sujeito com seus oponentes, nesse caso, Calvino, que se propõe a uma tomada de consciência em prol da educação, mas por outro lado, interage com as autoridades de Genebra, distantes da realidade do problema da educação na cidade.

O homem Calvino se coloca no mundo, ele tem consciência de que são as ações humanas que transformam o mundo. Ele se apropria das soluções, como uma espécie de educador social, toma consciência dos problemas educacionais e intervém. Calvino busca o diálogo com os opressores como condição humana e não procura a revolução irrefletida, pelo contrário, deseja uma pedagogia para a cidade, que traga dialogicidade.

É nesta dialética que Calvino conquista os opressores, pois nem sempre havia espaço para o diálogo em Genebra – como vimos, o próprio Calvino foi expulso da cidade. Do mesmo modo, Paulo Freire entende que a luta dos oprimidos só tem sentido se os oprimidos não se tornarem opressores dos opressores, mas restauradores da esperança de ambos. Segundo o autor, a grande tarefa humanista dos oprimidos é conseguir a sua própria libertação e também a libertação dos opressores<sup>62</sup>.

Todos nós educadores sonhamos com um Brasil mais justo, inclusivo e avançado na educação pública de qualidade. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>63</sup>.

Todavia, os marcos constitucionais muitas vezes estão distantes da realidade brasileira. A educação brasileira enfrenta muitos problemas e desafios. Um exemplo claro disto são crianças no 6º ano do ensino fundamental que não dominam a habilidade de ler e escrever.

Muitas crianças frequentam às salas de aulas, mas não têm acesso à educação de qualidade. As políticas públicas educacionais brasileiras, muitas vezes, promovem uma escola passiva e que sonega saberes, aprendizagem e conhecimentos necessários para que aconteça uma transformação de vida no aluno. Esta é a opinião do intelectual, educador e escritor José Carlos Libâneo:

---

<sup>62</sup> FREIRE, 2019.

<sup>63</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Consultado em: 19 jul. 2021.

A disseminação desse objetivo, recorrente no discurso do MEC, tende a formar em professores uma atitude de benevolência com as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres: 'Vamos ter paciência, as crianças pobres são diferentes, elas têm sua cultura, suas características sociais e raciais, seus ritmos, elas precisam de um ensino diferenciado'. Nesse raciocínio, para atender às diferenças é preciso ter um ensino mais facilitado, mais tolerante na avaliação, etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos. Isso acaba sendo uma atitude de discriminação dos pobres<sup>64</sup>.

Também segundo o educador Antônio Nóvoa:

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento<sup>65</sup>.

O processo de como a educação foi promovida por Calvino em Genebra, leva-nos a repensar o papel do sujeito, o *agente transformador* do meio social. O exemplo da ação deste humanista revela que todo sujeito se caracteriza pelo agir humano – que é possível mudar a realidade educacional com práticas intervencionistas relevantes e inteligentes. Inspira-nos e motiva-nos à *práxis*, à esperança de dias melhores para a educação pública, principalmente a educação infantil no Brasil.

O exemplo de Calvino em Genebra nos leva a crer que nem sempre as mudanças necessárias ocorrem como fruto de intervenções das políticas públicas e da força do Estado; muito pelo contrário, nascem de atitudes individuais daquelas pessoas que amam a educação. Mostra-nos a resiliência da educação, seus humildes começos em lugares dominados pelos opressores, numa linguagem freiriana.

Foi desse humilde começo que a Faculdade de Genebra surgiu, nasceu a faculdade da operosidade e crença na educação infantil, e são dessas experiências que tiramos lições valiosas como professores e educadores.

E quanto o atual Calvinismo? Em março de 2009, a famosa revista semanal americana *Time*, listou as dez ideias, que segundo a revista, estão mudando o mundo, uma das ideias listadas (a terceira), para a surpresa de muitos

---

<sup>64</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: *Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar*. Cadernos de Pesquisa v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016, p. 58.

<sup>65</sup> NÓVOA, Antônio. Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Palestra. Simpro – São Paulo, janeiro/2017, p. 12.

leitores, foi o novo Calvinismo!<sup>66</sup>, reverberando a análise de Max Weber, desse fenômeno cultural que teve suas raízes lançadas na Genebra de Calvino.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Abílio. **Calvino e a Educação para a Solidariedade**. São Paulo: Fonte Editorial e Aparecida: Editora Santuário, 2010.

BIÉLER, André. **O Humanismo Social de Calvino**. São Paulo: Edições Oykoumene, 1970.

BIÉLER, André. **O Pensamento Econômico e Social de Calvino**. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2012.

BIENA, David Van. **As 10 Ideias que mudaram o Mundo: O Novo Calvinismo**. Times. 12 de mar de 2009. Disponível em: [http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1884779\\_1884782\\_1884760,00.html](http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1884779_1884782_1884760,00.html)

BORGEAUD, Charles. **Histoire de l'Université de Genève**. Genève: Georg, 1900.

CALVINO, João. **A Instituição da Religião Cristã**. Tomo I. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Heber Carlos de. **"A Filosofia Educacional" de Calvino a Fundação da Academia de Genebra**. Fides Reformata. V. nº 5, jan./ 2000, pp 1- 15.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Consultado em: 19 jul. 2021.

COSTA, Hermisten Maia Pereira da. **A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias**. Fides Reformata, XIII, nº fev./2008, pp. 25- 48.

DANIEL-ROPS. **A Igreja da Renascença e da Reforma**. Vol. I. São Paulo: Quadrante, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FROMM, Erich. **O Medo à Liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GEORGE, Timothy. **Teologia dos Reformadores**. São Paulo: Vida Nova, 2013.

HALSEMA, Thea B. Van. **João Calvino Era Assim: A Vibrante História de um dos Grandes Líderes da Reforma**. São Paulo; Editora Vida Evangélica, 1968.

LESSA, Vicente Temudo. **Calvino: 1509 – 1564**. São Paulo: CEP, 2017.

---

<sup>66</sup> BIENA, David Van. As 10 Ideias que mudaram o Mundo: *O Novo Calvinismo*. Times. 12 de mar de 2009. Disponível em: [http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1884779\\_1884782\\_1884760,00.html](http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1884779_1884782_1884760,00.html).

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S., MIGUEL, J., MILLER, S., KÖLE, E. **(De) formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar**. Cadernos de Pesquisa v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016, p. 38 – 62.

LINDBERG, Carter. **As Reformas na Europa**. São Leopoldo. Sinodal. 2001.

LOPES, Edson Pereira. **O Conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1959.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LYRA, Sérgio Paulo Ribeiro. **João Calvino: Sua Influência na Vida Urbana de Genebra**. Disponível em: [http://www.monergismo.com/textos/historia/calvino\\_genebra\\_serjio.htm](http://www.monergismo.com/textos/historia/calvino_genebra_serjio.htm)

MAGRATH, Alister. **A Vida de João Calvino**. São Paulo: CEP, 2019.

MANARCORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos Dias**. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1989.

MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1976.

MCNEILL, John T. **he History and Character of Calvinism**. New York: Oxford University Press. 1954.

MORAIS, Lindberg Clemente de. **A Democratização da Educação: João Calvino e Anísio Teixeira: Uma Leitura e Anacrônica**. São Paulo: Fonte editorial, 2018.

NETO, João Clemente de. Souza. **Pedagogia Social: A Formação do Educador Social e seu Campo de Atuação**. Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE – UFES, Vitória: junho/dezembro, 2010, pp. 29- 64.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. Palestra. Simpro – São Paulo, janeiro/2017.

REID, Stanford (Org). **Calvino e sua Influência no Mundo Ocidental**. São Paulo: CEP, 1990.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SCHAFF, Philip. **History of the Christian Church**. V III. Editora: Charles Scribner's Sons, 1915.

STRECK, Danilo R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2008.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE. **Quatre siècles et demi d'enseignement et de recherche: De la conduite des âmes à l'exploration du cerveau**. Genève, 2009. Disponível em: <https://www.unige.ch/universite/historique/> . Consulta em mar/2020.

**UNIVERSITÉ: Historique**: Disponível em <https://www.unige.ch/universite/historique/> consultado em 20 de abril/2021.

VIEIRA, Paulo Henrique. **Calvino e Educação: A Configuração da Pedagogia Reformada no Século XVI**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

WALLACE, Ronald. **Calvino, Genebra e a Reforma**. São Paulo: Cultura Cristã, 2003.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Coleção Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2006.

# 13. EDUCAÇÃO E SABERES: UMA RELEITURA DE MORIN EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA

KAREN NICCOLI RAMIREZ  
MARIA REBECA RAMIREZ

## 13.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O distanciamento social provocado pela pandemia do Sars-Cov-2 que se instaurou em meados do mês de março de 2020 resultou numa política de distanciamento que provocou a paralisação abrupta de todas as atividades escolares. Nesse cenário de incerteza em que o Sars-Cov-2 evidenciou a necessidade de mudanças de comportamento urgentes, os novos cenários que surgiram como consequência direta da pandemia continuam ainda hoje causando desemprego, dor, sofrimento e morte. Perante esta situação o panorama futuro é de incerteza. Ao reler os escritos do sociólogo/filósofo francês Edgard Morin, hoje com 99 anos, tem-se a impressão de que ele parecia vislumbrar novos tempos que demandariam mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e, sem imaginar o que ocorreria vinte anos após a publicação de sua obra, descobrem-se mensagens a respeito de uma época que demandaria uma transformação fundamental nos diferentes contextos educativos.

No fim dos anos 1990, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Morin publicou *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (2000). No interior de suas páginas encontram-se saberes necessários para uma cultura capaz de compreender a condição humana em um enfoque “que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”<sup>1</sup>. O autor previa que, perante o advento de novas realidades sociais, o século XXI precisaria de uma educação que privilegiasse a interdisciplinaridade em um processo de ensino capaz de preparar o indivíduo para

---

<sup>1</sup> MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003, p. 11.

enfrentar desafios, fatos repentinos e desconhecidos que eventualmente poderiam atingir a sociedade global<sup>2</sup>.

Para Morin, as mudanças na educação implicariam em modificar as formas tradicionais do ensino. Esses novos saberes deveriam estimular e motivar o aluno na aquisição de condutas conscientes e éticas que o levem ter uma vontade férrea de resolver problemas. O autor defende que a educação não pode ficar restrita ao ensino das disciplinas com seus conteúdos quase sempre “despejados” nos alunos de maneira estanque, isolados e afastados da realidade sociocultural e dos outros conhecimentos do seu entorno cultural<sup>3</sup>.

(...) cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘Façamos interdisciplinaridade.’ Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar.<sup>4</sup>

A ideia futurista de propor sete saberes necessários para a educação do novo século contribui para que, neste tempo pós-pandêmico, a Educação retome principalmente dois saberes necessários: *Saber enfrentar as incertezas* e *Saber ensinar a compreensão*. Dessa forma, quando fenômenos como esta pandemia causada pelo novo Coronavírus voltem a atormentar o mundo, as novas gerações saberão que toda crise envolve a sociedade como um todo e que será necessário contextualizar os saberes aprendidos. Nesse sentido:

(...) a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem-informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos. A educação é, também, o meio de divulgar o conhecimento e desenvolver talentos para introduzir as mudanças desejadas nas condutas, valores e estilos de vida e para suscitar o apoio público às mudanças

---

<sup>2</sup> OLIVA, H. La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior, 2020 p. 03. Disponível em: <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/23205/n/la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>4</sup> MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000, p. 135.



contínuas e fundamentais que serão imprescindíveis para que a humanidade possa modificar sua trajetória, abandonando a via mais comum que leva a dificuldades cada vez maiores e a uma possível catástrofe, para iniciar seu caminho a um futuro sustentável. A educação é, em síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável.<sup>5</sup>

Esta comunicação objetiva revisar os escritos de Edgard Morin por considerar que suas ideias constituem um rico referencial de estudo que expõe problemas essenciais para o ensino no século XXI no contexto pós-pandemia. Nesta realidade, justifica-se repensar as práticas educacionais como uma tarefa a ser realizada de forma “complexa”, considerando que “a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”<sup>6</sup>.

### 13.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Evocar os escritos de Edgar Morin, num âmbito pós-pandêmico, implica em compactuar com a preocupação do autor em relação aos conhecimentos necessários para viver em sociedade de forma mais humana, “um processo de humanizar a humanidade”, sob o “prisma da antropoética distanciando-se da ignorância”, mediante um processo de desenvolvimento não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também afetiva. O sujeito da aprendizagem precisa se sentir partícipe do seu próprio aprendizado, envolvendo-se nele e não atuando como mero expectador<sup>7</sup>. O autor adverte que esses escritos não podem ser caracterizados como um modelo ou um conjunto de regras sobre o que ensinar, mas sim como uma proposta para a reflexão para “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”<sup>8</sup>.

Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin são: o erro e a ilusão; o conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Segundo Morin:

Os sete saberes necessários para a educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Aliás, não estão concentrados no primário, nem no secundário, nem no ensino univer-

---

<sup>5</sup> UNESCO, apud MORIN, 2000, p. 35.

<sup>6</sup> MORIN, 2003, p. 11.

<sup>7</sup> Idem, 2000, p. 93-104.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 15.

sitário, mas abordam problemas específicos para cada um desses níveis. Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos.<sup>9</sup>

Percebe-se que o autor demonstra sua preocupação com o próprio “conhecimento de apreender problemas globais e fundamentais”, uma reflexão que aborda a condição humana, entendida como uma unidade complexa, própria da natureza dos indivíduos, sua identidade terrena e suas interrelações em um mundo global.

Este artigo toma por base os saberes: *Enfrentar as incertezas e Ensinar a compreensão*; no entanto se faz necessária uma explanação dos demais saberes, pois estes são complementares possibilitando um entendimento mais abrangente.

1º. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*. O primeiro saber pondera que o conhecimento é uma interpretação limitada dos sentidos e da realidade, reconstruído na medida em que mudam as ideias, “uma tradução, seguida de uma reconstrução”, e nesse sentido, ele deve ser possibilitado a todos, desde o início de sua vida escolar. “A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem como tal”. O autor alerta para a necessidade de uma Educação que tenha como dever “armar cada um para o combate vital para a lucidez”<sup>10</sup>.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção, que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento por meio de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.<sup>11</sup>

Todo conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, sempre existe o risco do erro, o risco de alucinações, pois informação não é conhecimento. Conhecimento é a organização das informações, “estamos imersos em

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 15 e 19.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 20.

informações e como elas se sucedem dia a dia, de certa forma, não temos como ter consciência disso. De outra parte, os conhecimentos estão dispersos. É preciso uni-los, mas falta o pensamento complexo”<sup>12</sup>.

Para Morin, o conhecimento se torna vulnerável ao erro, ele não pode ser fidedigno em sua totalidade à realidade, todo conhecimento humano comporta o risco do erro e da ilusão, erros mentais, erros intelectuais, erros da razão, cegueiras paradigmáticas que impedem distinguir o real do alucinatório, o objetivo do subjetivo, o sonho da vigília. O conhecimento pertinente deve englobar a complexidade que diz respeito à união da unidade para com a multiplicidade<sup>13</sup>. Uma reflexão sobre a importância do erro no ensino ressalta que nenhum conhecimento, mesmo o científico, é 100% certo, deve-se valorizar o erro dos alunos, pois esse é um caminho para o aprendizado<sup>14</sup>. Por esse motivo, a educação deve enfrentar o problema de dupla face entre eles, o reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque eles não se reconhecem em absoluto como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *homo sapiens*<sup>15</sup>.

“(…) quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem ser mais brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”.<sup>16</sup>

2º. *Princípios do conhecimento pertinente*. A Educação tem a missão de fomentar o desenvolvimento da inteligência geral para resolver problemas usando o conhecimento de maneira multidimensional, considerando a complexidade e o contexto com percepção global. O ser humano é complexo e multidimensional, porque é ao mesmo tempo psíquico, biológico, social, afetivo e racional e para que o conhecimento seja pertinente deve abranger o global mediante a complexidade, há que favorecer as aptidões naturais para formular/resolver problemas essenciais, estimulando a inteligência para que o indivíduo seja capaz de pensar de forma inovadora e crítica.

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>13</sup> MANTOVANI, L. Compreendendo os sete saberes enunciados por Edgar Morin. (2019) Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/educacao/compreendendo-os-sete-saberes-enunciados-por-edgar-morin/>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>14</sup> SANTANA, A. A educação segundo Edgar Morin. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-edgar-morin/>. Acesso em: 10 set. 2020. 13 set. 2020.

<sup>15</sup> MORIN, 2000, p. 19.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 31.

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a Educação do Futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.

3º. *Ensinar a condição humana* entende o ser humano como indivíduo-sociedade-espécie; razão-afeto-pulsão; cérebro-mente-cultura, “somos uma espécie de três relações triádicas simultaneamente, trinômio próprio da realidade humana a ser respeitada”<sup>17</sup>. Unidade complexa da natureza humana, um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico desintegrado nas formas de educação mediante disciplinas fragmentadas que o impedem de reconhecer a unidade e a complexidade e aprender o que significa ser humano.

Conhecer o humano, é antes de tudo, situá-lo no universo, e não o separar dele. (...) Todo conhecimento deve contextualizar o objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?<sup>18</sup>

4º. *Ensinar a identidade terrena*, há que centrar-se na condição do homem como ser planetário, cujo dever é o de proteger e preservar a natureza para as gerações futuras sem esquecer que o destino da humanidade está irremediavelmente ligado ao destino da terra e ao do universo. Educar para vida corresponde a “um movimento que engloba a consciência e a ação ecológica, a consciência e a ação em defesa dos direitos humanos, as ações em defesa dos direitos das minorias étnicas e culturais”. Convém ensinar a história, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante a aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum<sup>19</sup>.

(...) um todo que se nutre de ingredientes múltiplos, conflitivos, nascidos de crise; ele engloba-os, ultrapassa-os e nutre-os de volta (...) educar para o pensamento policêntrico é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrenas.<sup>20</sup>

5º. *Enfrentar as incertezas*, “a história tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte, ela é um complexo de ordem, desordem e organização, que obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o barulho e o furor”. Aprender a enfrentar a incerteza em uma época de mudança, de valores ambivalentes, onde tudo está interligado, “por isso que a educação do futuro deve retornar às

---

<sup>17</sup> Ibidem, p. 42.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>19</sup> Ibidem, pp. 15-16, 63-78.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 56.

incertezas ligadas ao conhecimento”<sup>21</sup>. Compreender que a incerteza faz parte da realidade humana, a resolução dos problemas atuais demanda o desapego da estabilidade proveniente das certezas ligadas ao conhecimento. Na realidade atual, quando as incertezas afetam toda a humanidade, a Educação deve ensinar estratégias que permitam enfrentar os riscos, o inesperado, o incerto, “aprendendo a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”:

Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida.<sup>22</sup>

6<sup>o</sup>. *Ensinar a compreensão* com uma educação humanizadora pressupõe a autocompreensão que passa necessariamente pelo autoconhecimento. Para conhecer-se é necessário entender “quais são as possibilidades e limites que cada um tem como ser humano situado historicamente no tempo e no espaço”. Ao perceber-se como ser histórico, precisa se compreender como um ser finito, limitado pelas circunstâncias culturais, geográficas, econômicas, mas potencialmente infinito. O ser relativamente determinado pelo seu meio guarda em si um “potencial de autossuperação, de realizar ultrapassagens, de crescer a partir das sombras de seu próprio desconhecimento atual”. A compreensão realista do outro implica em não perceber o outro como um “outro eu”, uma cópia; há que rejeitar qualquer tentativa de coisificação do outro. Essa compreensão situa-se na alteridade e no profundo respeito pelas peculiaridades e diferenças do outro, eliminando a xenofobia, o racismo e a miséria; percebendo que os humanos se reinventam a cada instante a partir dos encontros cotidianos. A capacidade de administrar conflitos e paradoxos mediante o diálogo que supõe abertura do ser para a escuta ativa do outro, no desejo que o outro aprenda, cresça, revele e desabroche seu potencial humano e vocacional. Para isso, o educador precisa ser orientado pelo uso da razão sempre alinhada ao pulsar de um coração pleno dos sentimentos de compaixão, amorosidade, compreensão e ternura<sup>23</sup>.

O saber “compreensão” observa do ponto de vista intelectual/subjetivo, e a compreensão intelectual é a entendida com clareza, “considera o que é pre-

---

<sup>21</sup> Ibidem, p. 83.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 92.

ciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é (...) necessária para a compreensão intelectual ou objetiva”. A compreensão humana vai além da explicação e “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção”<sup>24</sup>.

A compreensão humana é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana (...) a compreensão transcende a explicação de maneira a colocar-se no lugar no outro, por empatia e intersubjetividade (...) compreender a nós mesmos, reconhecer nossas insuficiências, nossas carências, substituir a consciência suficiente pela consciência de nossa insuficiência (...) a incompreensão em relação ao outro suscita a incompreensão do outro em relação a nós mesmos (...). A incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão (...) seria necessário poder ensinar a compreensão desde a escola primária estendendo-a ao ensino médio e à universidade.<sup>25</sup>

A compreensão mútua é vital para que as relações humanas possam sair do estado de barbárie da incompreensão, educar para a paz implica em reconhecer os sintomas da incompreensão: a xenofobia, racismo e todo tipo de desprezo e discriminação. Essa é a missão espiritual da Educação do futuro que deverá ensinar a compreensão mútua como condição e garantia da solidariedade humana, “Vivemos um terrível paradoxo: no momento histórico em que o mundo mais se comunica (..) menos nos compreendemos”. A educação deve ensinar a ética da compreensão que apregoa o compreender de modo desinteressado:

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.<sup>26</sup>

A ética é fundamentada na convicção, na fé e na aceitação radical do diferente, “(...) a consciência da complexidade humana nos convida a não nos fixarmos nos aspectos negativos dos indivíduos, mas a olhar todos os seus aspectos, o que tende a eliminar a maldade”<sup>27</sup>.

7º. *A ética do gênero humano* diz respeito ao que Morin nomeia como antropológico, uma vez que os problemas no âmbito da ética e da moral variam de uma cultura para outra. A antropológica implica: “assumir a consciência e a condição humana, assumir o destino humano como incerto, trabalhar para a hu-

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 73, 76, 95, 98, 99.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 81.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 85.

manização da humanidade, alcançar a unidade na diversidade planetária, respeitar o outro na sua plenitude e humanidade, desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano”. Todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana, “uma realidade tríplice, na tríade indivíduo/sociedade/espécie”, concebendo cada uma dessas esferas como inseparáveis e coprodutoras uma das outras<sup>28</sup>.

### **13.3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O artigo pesquisa a concepção de Edgar Morin sobre o tema da educação, defendendo a necessidade de reformar o pensamento para compreender o mundo na sua multidimensionalidade e nele atuar de forma solidária e responsável, ampliando a compreensão do autor sobre a necessidade de se ensinar a enfrentar a incerteza e a compreensão, que ele aponta como quinto e sexto saberes necessários à educação para este novo milênio em *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro* (2000). O artigo tem por característica metodológica a pesquisa exploratória, cuja finalidade é desenvolver conceitos e ideias na promoção de esclarecimento e de formulação de novos questionamentos. Para alcançar esses objetivos, foi realizado um levantamento bibliográfico com o fim de desenvolver e aprofundar os principais conceitos para a educação nos tempos contemporâneos, caracterizada como era planetária. A revisão bibliográfica concentrou-se nas obras publicadas por Edgar Morin, livros e transcrições de conferências proferidas por ele, além de textos de comentadores.

### **13.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pandemia causada pelo Sars-Cov-2 evidencia que o espaço educacional exige mudanças de longo alcance para conseguir lidar com os novos cenários que surgem como consequência da nova realidade de incertezas perante os próximos semestres.

Um dos principais núcleos formativos da educação do futuro deve ensinar as novas gerações a enfrentar as incertezas e alimentar a compreensão na sua condição individual, social e global. Diz Morin<sup>29</sup> que as concepções de educação são reguladas pelo movimento da sociedade e assumem formas diferentes segundo as diferentes necessidades criadas historicamente pelos homens, “A

---

<sup>28</sup> Ibidem, pp. 17-18, 105.

<sup>29</sup> Ibidem.

educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas”<sup>30</sup>. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão”<sup>31</sup>. O sociólogo percebe a classe escolar como uma entidade complexa, que engloba uma variedade de disposições, estratos socioeconômicos, emoções e culturas, como um local impregnado de heterogeneidade, por isso, ele considera ser esse o espaço perfeito para se dar início a uma transformação dos paradigmas da maneira convencional de se pensar o ambiente escolar. É preciso que esse contexto tenha um profundo significado para os alunos<sup>32</sup>.

Educar na emergência de “ensinar a enfrentar as incertezas” implica essencialmente em expor problemas centrais ou fundamentais, perceber caminhos a serem seguidos por uma educação de ação consciente, intencional e planejada que exige novos paradigmas construídos em um cotidiano no qual se luta para sobreviver. Perante essa realidade, percebe-se que educar em meio de uma crise da magnitude da pandemia de 2020 requer fazer mudanças pedagógicas, instrumentais e até de pensamento importantes para que as instituições de ensino possam enfrentar o momento de adversidade cientes do papel transformador da educação na sociedade. Esse processo de mudanças exige adaptar-se e adaptar as estratégias pedagógicas à realidade, em que, mais do que nunca, há que educar para a vida. Por isso:

“(…) devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (...). Não se trata de destruir, mas de religar.”<sup>33</sup>

O autor defende que “é preciso ir além” pelo uso da transdisciplinaridade<sup>34</sup>, há que “complexificar o modo de conhecimento”<sup>35</sup>. A complexidade como forma de pensar a educação, definida como aquela “que não se pode resumir em uma palavra-chave, o que não pode ser reduzida a uma lei nem a uma ideia simples” e a “complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução”<sup>36</sup>. Ao pensar em complexidade, não se pode pensar em simplificar as coisas, pois o pensamento simples tenta “controlar e dominar o mundo real”. O

---

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>32</sup> SANTANA, 2019.

<sup>33</sup> MORIN, 2003, p. 16.

<sup>34</sup> MORIN. *Ciência com consciência* (5ª ed.). Rio de Janeiro, Bertrand, 2001a, p. 135.

<sup>35</sup> MORIN. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001b, p. 31.

<sup>36</sup> MORIN. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 5.



objetivo do pensar complexo é “exercer um pensamento capaz de lidar com o mundo real, de com ele dialogar e negociar”<sup>37</sup>.

Desde meus primeiros livros, confrontei-me com a complexidade, que se tornou o denominador comum de tantos trabalhos diversos que muitos pareceram dispersos. Mas a palavra complexidade mesmo não me vinha à mente. Foi preciso que ela chegasse a mim, no final dos anos 60, através da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, do conceito de auto-organização, para que emergisse sob minha pena, ou melhor, sobre meu teclado. Ela então se desvinculou do sentido comum (compilação, confusão), para trazer em si a ordem, a desordem e a organização, e no seio da organização o uno e os múltiplos; essas noções influenciaram umas às outras, de modo, ao mesmo tempo complementar e antagônico, colocaram-se em iteração e em constelação. O conceito de complexidade formou-se, cresceu, estendeu suas ramificações, passou da periferia ao centro do meu discurso, tornou-se macroconceito, lugar crucial de interrogações, ligando desde então o nó górdio do problema das relações entre o empírico, o lógico e o racional.<sup>38</sup>

A transdisciplinaridade cria “a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial”<sup>39</sup>. Observa-se que o pensamento complexo de Morin percebe o mundo como um todo indissociável em uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Contrapõe-se à causalidade linear por abordar os fenômenos como totalidade orgânica e refere-se à capacidade de interligar diferentes dimensões do real. Tudo o que está relacionado com o pensamento complexo está relacionado com a epistemologia, entendida como a doutrina dos métodos do conhecimento científico<sup>40</sup>. Significa entender que a ciência da incompletude do conhecimento surge devido às mutilações causadas pelas simplificações, daí que o objetivo da complexidade é o de unir as partes que foram mutiladas: “(...) a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”<sup>41</sup>.

Para poder entender a complexidade e a mutilação dos saberes há que reconhecer que o conhecimento foi dividido em saberes disciplinares, para um

---

<sup>37</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 7.

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>41</sup> Ibidem, p. 8.

ser humano que não é fragmentado. Por isso, ao repensar a educação e o processo de ensino há que transmitir o conhecimento de forma transdisciplinar e na complexidade, ou seja, de forma que faça sentido para o aprendiz, centro do processo de ensino-aprendizagem. O pensador percebe a fragmentação dos saberes como uma “(...) hiperespecialização (...) vemos hoje que não permite que se vejam os problemas de forma global e isso torna impossível o aprender de forma complexa”<sup>42</sup>. Disso se entende que a missão do “ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”<sup>43</sup>.

Pensar de forma complexa implica que “a reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento”<sup>44</sup>. Entendem-se dois passos da educação para complexidade: a aptidão para tratar problemas e a organização do conhecimento para ligar os saberes de forma a dar-lhes sentido.

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.<sup>45</sup>

Almeida<sup>46</sup> comenta que Morin explica que esses conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade introduzidos em suas obras não são fáceis de definir porque são polissêmicos, e que para os “complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências”, adverte que “é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum”. Ainda adverte que o importante na ideia de inter-trans-disciplinaridade, consiste em “ecologizar” as disciplinas, isto é,

---

<sup>42</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>43</sup> Idem, 2003, p. 11.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>46</sup> ALMEIDA, A. M. Os objetivos da educação em Morin e na Constituição Federal brasileira de 1988. (2019) Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/76042/os-objetivos-da-educacao-em-morin-e-na-constituicao-federal-brasileira-de-1988>. Acesso em: 12 set. 2020.

“levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”. Para Morin, urge o termo “metadisciplinar”, significando ultrapassar e conservar. Para ele, não se pode demolir o que as disciplinas criaram e nem romper todo o fechamento: “há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada”; além disso, “deve-se pensar também que o que está além da disciplina é necessário à disciplina para que não seja automatizada e esterilizada”<sup>47</sup>.

Ao propor o conceito de complexidade, defende a religação dos saberes com novas concepções sobre o conhecimento e a educação, ele percebe que a maior urgência no campo das ideias não é rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, Morin religa os saberes em uma época em que a tecnologia permite o acesso inédito às informações e aponta sete erros que ele chama de “buracos negros da educação” não considerados nos programas educacionais.

### 13.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sars-Cov-2 evidenciou a necessidade de mudanças urgentes na educação, principalmente na forma como os docentes deverão conduzir-se nestes novos cenários que surgiram como consequência direta da pandemia que continua causando dor, sofrimento e morte. Observa-se que Educar em tempos de mudanças requer a necessidade urgente do “conhecimento da incerteza e da compreensão”, pilares da educação na obra de Morin<sup>48</sup>. Refletir sobre estas duas décadas do século XXI implica em reconhecer que ele está permeado pela falta de compreensão do homem para com o homem, que a miséria, o racismo e a xenofobia são uma triste realidade do nosso mundo que não sente empatia pelo semelhante, porque falta ensinar a compreensão em tempo de incerteza, a consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo um indivíduo que faz parte de uma sociedade complexa que deve incluir o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, a participação da comunidade e a consciência de pertencer à espécie humana. Na reflexão de Morin, isso ainda está ausente no ensino.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. **Os objetivos da educação em Morin e na Constituição Federal brasileira de 1988**. (2019) Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/76042/os-objetivos->

---

<sup>47</sup> MORIN, 2003, pp. 114-115.

<sup>48</sup> Idem, 2000.

da-educacao-em-morin-e-na-constituicao-federal-brasileira-de-1988. Acesso em: 12 set. 2020.

MANTOVANI, L. **Compreendendo os sete saberes enunciados por Edgar Morin.** (2019) Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/educacao/compreendendo-os-sete-saberes-enunciados-por-edgar-morin/>. Acesso em: 25 set. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre, Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência** (5ª ed.). Rio de Janeiro, Bertrand, 2001ª.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001b.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

OLIVA, H. **La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior.** Disponível em: <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/23205/n/la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020

SANTANA, A. **A educação segundo Edgar Morin.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-edgar-morin/>. Acesso em: 10 set. 2020.13 set. 2020.

# 14. LEITURA PARTICIPATIVA: COMO OS LIVROS INTERATIVOS PODEM AJUDAR ESTUDANTES ESCOLARES NO GOSTO PELA LEITURA

PEDRO PANHOCA DA SILVA  
MAIRA ZUCOLOTTO

## 14.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O que fazer quando os livros não agradam mais o público leitor? Esse problema conhecido no Reino Unido na década de 70 não parece tão distante da realidade brasileira atual. Assim como na Inglaterra do século passado, escolas e mercado editorial no Brasil apresentam suas dificuldades.

Bauman <sup>1</sup>, define a cultura social como “Cultura da Oferta” e explica que motivada pelo consumismo e na constante evolução tecnológica – fase líquido-moderna – a “economia se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece”. Assim o interesse por aquisição/assimilação de conhecimento tornou-se obsoleto, bem como o interesse pela leitura.

Nos anos de 1970, a Penguin Books decidiu apostar na criação de um departamento exclusivamente voltado a livros “diferentes”, que conseguissem retomar o público leitor infanto-juvenil para os livros, afinal “a chave do sucesso ‘é não ser como todo mundo’ [...] É necessário ter ideias inusitadas, apresentar projetos fora do comum”<sup>2</sup>. Assim surgiu a Puffin Books, cuja missão era criar livros híbridos que misturassem narrativas de aventura, normalmente ambientadas em fantasia, com jogos do estilo RPG (*Role-playing Game*). Tendo entrado em contato com Steve Jackson e Ian Livingstone, nomes já conhecidos na indústria dos *games* por terem sido fundadores da *Games Workshop*, esses autores foram responsáveis pela criação do primeiro livro-jogo do mundo: *The Warlock*

---

<sup>1</sup> BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar. Ed., 2010, p. 35.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 53.

of *Firetop Mountain* (1982). Com isso, houve a necessidade de novos híbridos textuais serem feitos, que acabaram por originar a série *Fighting Fantasy*<sup>3</sup>, cujos livros-jogos cumpriram a missão da Penguin/Puffin até a metade da década de 90. Essa série pioneira dos livros-jogos inspirou a criação de muitas outras, e ainda hoje possui seu valor qualitativo reconhecido por leitores-jogadores.

O Brasil, que aceitou essa transferência cultural do livro-jogo britânico para oferecer os livros-jogos ao público brasileiro, atualmente passa pelo mesmo problema dos jovens britânicos do século passado. Novamente, os livros-jogos podem ser uma solução para livrarias e mediadores de leitura, pois esse e outros gêneros literários “renegados” no Brasil têm a tendência de se popularizarem já que leitores nacionais têm conhecido uma nova leva de publicações de gêneros geralmente desprezados pela crítica, como fantasia, ficção científica e horror<sup>4</sup>, só para citar alguns.

Com isso, objetiva-se mostrar um tipo de leitura interativa proporcionada por livros-jogos e quais benefícios podem ser conhecidos pelos leitores-jogadores. A exposição desses textos híbridos ainda se faz necessária pelas pesquisas envolvendo livros-jogos serem escassas e executadas de forma isolada de projetos maiores ou aplicações mais abrangentes.

#### 14.1.1 Ato de ler

A definição de leitura vagueia submersa em variados significados, assim como apresentaram Higuchi e Silva na mesa redonda “A Leitura na Escola: Problemas e Soluções”, durante o *I Simpósio de RPG e Educação*. Entre outras definições de diversos autores, expõe que “a leitura como tradução, ‘como transplantar um sentido dado, como produção de um novo sentido sobre o traduzido que vem carregado de interpretações pessoais’”<sup>5</sup>.

Nesse sentido, o texto apresenta mudanças em seu sentido, variando de acordo com a interpretação do leitor. Freire chama de “leitura de mundo” essa interpretação de caráter pessoal que o indivíduo desenvolve e que antecede a “leitura da palavra”, ou seja, o texto em si.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão

---

<sup>3</sup> GREEN, Jonathan. *You are the Hero: A History of Fighting Fantasy Gamebooks*. Haddenham: Snowbooks, 2014.

<sup>4</sup> MIRANDA, Marcelo. Neuroses de Lovecraft impulsionaram horror inovador de sua ficção. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/08/neuroses-de-lovecraft-impulsionaram-horror-inovador-de-sua-ficcao.shtml>. Acesso em: 28 out. 2020.

<sup>5</sup> LARROSA, 1995, p. 6-7 *apud* SILVA, Jane Maria Braga Silva; HIGUCHI, Kazuko Kojima. Mesa-redonda - A leitura na escola: problemas e soluções. In: ZANINI, Maria do Carmo. *Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir, 2004, p. 258.

do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto<sup>6</sup>.

Freire é, notoriamente, uma das principais referências da educação brasileira, defende a importância pelo qual a descoberta da palavra se dá através, primeiro, da leitura que se faz do mundo e como a leitura da palavra pode ser instigadora:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa<sup>7</sup>.

Assumindo a leitura como essencial para vida social, segundo o PISA<sup>8</sup>, e que, essa habilidade é dependente dos sentidos produzidos, também, pelos sujeitos leitores. Cabe a escola, como agência de leitura, propiciar a formação de leitores. O problema encontra-se “por que esta formação não se dá de forma satisfatória?”<sup>9</sup>.

A imposição de cânones, leitura como pretexto de gramática ou para preenchimento de fichas de leitura, não formam leitores. Assim, faz-se necessário, como se tem feito, a busca de metodologias e práticas pedagógicas que possam auxiliar essas defasagens e mostrando-se eficiente para esse fim, propõem-se os livros-jogos como incentivo à leitura.

Compondo o conjunto de autores<sup>10</sup> que deu início aos estudos os quais, mais tarde, mostrariam um caminho amplo para aplicação do RPG na educação, Pavão<sup>11</sup> explica que sua motivação para pesquisar o tema foi o interesse de seus alunos pelos livros-jogos e a desaprovação por parte dos pais, durante uma atividade escolar.

---

<sup>6</sup> FREIRE, 1989, p. 9.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>8</sup> *Programme for International Student Assessment (PISA)* - um estudo comparativo internacional que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 29 out de 2020.

<sup>9</sup> PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG)*. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000, p. 78.

<sup>10</sup> Marcatto (1996); Pavão (2000); Rodrigues (2004); Riyis (2018); Marcondes (2004).

<sup>11</sup> PAVÃO, 2000.

No tocante ao que seria legítimo no âmbito educacional, seja por não ter tradição institucional ou por desconhecimento dos pais de alunos, a Base Nacional Comum Curricular<sup>12</sup>, como norteador da educação nacional privada e pública, demonstra preocupação com o protagonismo do jovem, aponta a abrangência desse ensino, contemplando a diversidade cultural:

[...] Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermidia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente<sup>13</sup>.

Dessa forma, fica aberta a entrada para que os livros-jogos possam ser trabalhados em sala, motivando a leitura e imaginário dos adolescentes e abrindo espaço para as demais leituras.

## 14.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Österberg, “o livro-jogo consiste de seções numeradas; na maioria dessas seções o leitor é apresentado com algumas escolhas, e então ele ou ela prossegue para a seção numerada correspondente” (2008). Ele é um subgênero da ficção interativa, e se diferencia dela devido à sua aproximação com o *Role-playing Game* (RPG), principalmente no que concerne a “jogo”<sup>14</sup>. Por sua vez, a aventura solo é como se fosse um “minilivro-jogo” ou uma “mini ficção interativa”, pois apresenta menos de 50 páginas de extensão, podendo ter regras de RPG em si ou não<sup>15</sup>.

Livros-jogos podem ser considerados narrativas com elementos de jogo, pois “o jogo é um produto cultural, com características lúdicas, formado por regras e objetivo, que gera uma interação voluntária, levando seus jogadores a um resultado desequilibrado, provocando, assim, emoção em quem joga”<sup>16</sup>,

---

<sup>12</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 70.

<sup>14</sup> ÖSTERBERG, Anders. The Rise and Fall of the Gamebook. 2008. Disponível em: [http://outsourced.fightingfantasy.net/Hosted/Anders\\_-\\_The\\_Rise\\_and\\_Fall\\_of\\_the\\_Gamebook.pdf](http://outsourced.fightingfantasy.net/Hosted/Anders_-_The_Rise_and_Fall_of_the_Gamebook.pdf). Acesso em: 23 out 2020, grifos nossos.

<sup>15</sup> SILVA, 2019a.

<sup>16</sup> CAPARELLI, Naiade. O livro-jogo interativo e sua relação histórica com o RPG eletrônico. Temática, n. 3, ano XIV, p. 187-205, mar., 2018, p. 189. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/38826/19571>. Acesso em: 27 out 2020.



além disso utilizam fichas de anotações, uso de dados ou cartas de baralho como elemento de aleatoriedade, orientações por mapa, só para citar alguns<sup>17</sup>.

Normalmente, a temática dos livros-jogos está ligada à fantasia. Segundo Alvarez<sup>18</sup>, ela é uma tendência dos escritores do fim do século passado e início do presente, pois, mesmo que tardiamente, parte da crítica literária e do mercado editorial reconheceram o valor que gêneros ligados à fantasia possuem e, ao que parece, continuam a se disseminar<sup>19</sup>.

### 14.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio de exemplos trazidos para a discussão, como relatos de experiência de Silva<sup>20 21</sup> e Silva & Pereira<sup>22</sup>, algumas aplicações do livro-jogo em sala de aula serão conhecidas. Tais estudos de caso se mostram relevantes por abrangerem tanto sua aplicação em Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. As pesquisas que serão apresentadas são qualitativas e foram selecionadas em meio a outras por trabalharem especificamente com livros-jogos em sala de aula. Outras formas de aplicação serão sugeridas no final.

### 14.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É arriscado afirmar que trabalhar clássicos canônicos da literatura por meio de verificações de leituras, provas de conteúdo e chamadas orais de perguntas sobre conhecimento e compreensão do texto trabalhado em sala são, ainda, uma forma eficiente de estímulo à leitura. Isso porque alguns leitores podem recorrer a resumos e vídeos explicativos sobre o texto que deveria ser lido por ele. Nesse ponto, além de não ter tanta informação disponível no domínio virtual, livros-jogos possuem elementos lúdicos e oferecem um enredo imersivo,

---

<sup>17</sup> SILVA, 2019a.

<sup>18</sup> ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. Apresentação do autor. In: ROAS, David. A ameaça do fantástico: aproximações teóricas. São Paulo: Unesp, 2013, p. 11-28.

<sup>19</sup> MIRANDA, Marcelo. Neuroses de Lovecraft impulsionaram horror inovador de sua ficção. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/08/neuroses-de-lovecraft-impulsionaram-horror-inovador-de-sua-ficcao.shtml>. Acesso em 28 out 2020.

<sup>20</sup> SILVA, Pedro Panhoca da. O livro-jogo como atrativo literário para alunos do Ensino Fundamental. In: Sousa, I. V. Reflexão Estética da Literatura. Ponta Grossa: Atena, 2019b, p. 92-100. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/e-book-Reflexao-Estetica-da-literatura.pdf?fbclid=IwAR20iyeJY9SjVIItMMrBfjXQ1OhlxFEogkd117hjN512TBEjOSTSyr9SNtE>. Acesso em 25 out 2020.

<sup>21</sup> SILVA, Pedro Panhoca da. A aplicação do “livro-jogo” em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. In: Sousa, I. V. Laços e Desenlaces na Literatura. Ponta Grossa: Atena, 2019c, p. 43-50. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-BOOK-Lacos-e-desenlaces-na-Literatura-pdf>. Acesso em: 25 out 2020.

<sup>22</sup> SILVA, Pedro Panhoca da; PEREIRA, Helena Bonito Couto. Interatividade no Ensino Superior: novos caminhos dos livros-jogos dentro e fora da sala de aula. Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, v. 5, n. 1, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cademoscap/article/view/242345/34014>. Acesso em 25 out 2020.

podendo agradar tipos de leitores os quais buscam algo “diferente” do que lhes foi oferecido.

Um excerto de um livro-jogo pode ser conhecido abaixo:

[...] A realidade te acorda cedo com o som de frangos cacarejando grosseiramente. O ar está frio, mas o céu está limpo – pelo menos o dia promete ser bonito. Você apanha sua fiel espada, enrola seu cobertor e confere os parques bens na sua mochila. Não é grande coisa: um *novelo de barbante*, uma *vela*, um *pequeno sino de latão*, uma *lanterna a óleo*, uma *faca*, um *pedaço de corda*, um *saco de tachas de cobre*, um *cantil de pele*, uma *taça decorada com uma cabeça de unicórnio*. Você vai até a praça da cidade e enche o cantil com a água de uma fonte no formato de cabeça de dragão. Depois de matar a sede, vasculha uma pilha de lixo e encontra alguns tomates amassados e um pedaço de pão deixado para apodrecer em um caixote de madeira. O pão está duro, mas, na sua situação, um sanduíche de tomate parece um banquete. O sanduíche alivia a fome, mas você sabe que poderia comer mais. Não há ninguém com você além de um homem de meia-idade, alto, com cabelos castanhos e encaracolados, assobiando alegremente enquanto varre a praça com uma vassoura. Há uma bolsa de couro presa nas costas dele. Se quiser falar com ele, vá para 19. Se prefere deixar a praça do mercado, vá para 58<sup>23</sup>.

Sendo chamada de “referência”, mas por vezes como “caixa de texto”, “box de texto”, “parágrafo”, entre outras nomenclaturas que variam de livro-jogo para livro-jogo<sup>24</sup> o exemplo acima traz a primeira referência do livro-jogo *O porto do perigo*. Depois de descrever a cena e a ação, é o leitor quem deverá decidir o que o protagonista, uma espécie de simulacro de si mesmo, fazer: falar com o homem de meia idade (optando, assim, para avançar e ler a 19ª referência) ou sair do local em que se encontra (optando, dessa forma, por avançar e ler a 58ª referência). Nem sempre as decisões tomadas pelo leitor-jogador são felizes, e ele deve aceitar as consequências de acordo com o que acreditou ser o mais sábio a ser feito pelo protagonista. Percebe-se, então, que

a história está pronta e o jogador apenas auxilia o desenrolar desta, focando, portanto, mais na exploração do mapa, em como o jogador pode conhecer a história através dos pequenos detalhes, deixando muitas vezes diversos enigmas para instigar o jogador a querer explorar diversas vezes o lugar<sup>25</sup>.

Graças a essa narrativa ramificada, que oferece resultados positivos e negativos para as escolhas feitas pelo leitor-jogador, raramente é possível obter

---

<sup>23</sup> LIVINGSTONE, Ian. *O porto do perigo*. Porto Alegre: Jambô, 2019. Paginação irregular, N.P

<sup>24</sup> SILVA, 2019<sup>a</sup>.

<sup>25</sup> CAPARELLI, 2018, p. 201.

sucesso na primeira leitura-jogo, já que várias possibilidades de sequência narrativa são oferecidas ao leitor-jogador e muitas delas resultarão em fracasso em sua aventura<sup>26</sup>. Porém, isso por si só não torna esse texto híbrido desestimulante, pois assim como um jogo de videogame, por exemplo, o leitor-jogador pode não se contentar com um final triste ou cumprimento parcial de seu objetivo, e refazer a leitura-jogo repensando nas escolhas que fizera em contatos anteriores com sua aventura interativa. Do mesmo modo, caso o leitor-jogador tenha sorte e competência suficientes para vencer o desafio dessa leitura lúdica, é possível que ele tente novamente para descobrir outras possibilidades de aventura que o mesmo livro-jogo pode lhe oferecer. Por não ser uma ferramenta perfeita, o leitor-jogador que não se interessar por esse tipo de leitura interativa pode, ao fracassar pela primeira vez, desistir do livro-jogo e optar por leituras sequenciais das que está acostumado, caso não aprove a complexidade mínima que esse gênero oferece.

Possivelmente, livros-jogos continuarão a serem publicados e lidos-jogados, pois hoje são impulsionados pela cultura de nostalgia que tem surgido no mercado do entretenimento. Além disso, o livro-jogo tem a vantagem de ser uma publicação muito mais barata se comparada à produção de episódios de séries e filmes interativos oferecidos por plataformas de *streaming*, por exemplo<sup>27</sup>.

Por fim, estudos como os de Silva retratam que a aplicação do livro-jogo em aulas de Língua Portuguesa para salas de aula de Ensino Fundamental surtiu bons resultados. Ele optou por trabalhar a “leitura obrigatória” através de uma atividade de adaptação literária, apresentando a estrutura de livros-jogos por meio dos livros-jogos da série *Fighting Fantasy* a alunos de 8º ano, os quais deveriam fazer um recorte do romance lido e convertê-lo para o formato de aventura solo, ou seja, uma atividade de criação<sup>28</sup>. Percebeu-se que houve maior interesse por parte dos leitores tanto por outros livros-jogos da coleção aplicada quanto pela obra original<sup>29</sup>.

Acreditando que o livro-jogo fosse dotado de potencialidades, Silva aplicou também o livro-jogo em turmas de 1º semestre do curso de Educação Física, numa atividade de síntese. Foi apresentado o livreto-jogo *O Herói da Copa* (1994), uma narrativa que<sup>30</sup> contava a história de um jogador amador que almeja grandes sonhos no esporte. Por meio dessa leitura interativa, os alunos ingressantes do Ensino Superior eram convidados a idealizarem produções desse

---

<sup>26</sup> ÖSTERBERG, 2008.

<sup>27</sup> DAVIS, Graeme. The Future of Gamebooks? 2015. Disponível em: <https://graemedavis.wordpress.com/2015/05/14/the-future-of-gamebooks/>. Acesso em: 25 out 2020.

<sup>28</sup> BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de objetivos educacionais. Trad. Flávia Maria Sant’Anna. Compêndio Primeiro: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

<sup>29</sup> SILVA, 2019b; 2019c.

<sup>30</sup> BLOOM, 1972.

tipo envolvendo seu esporte preferido, justificando os motivos da escolha para tal e porque poderiam ser leituras interativas para sua área de atuação<sup>31</sup>.

Há muito ainda que ser desenvolvido para um dia o livro-jogo deixar de ser leitura alternativa e passar a ser parte da vida de jovens leitores. Os poucos resultados publicados envolvendo esse híbrido textual apontam que o livro-jogo é uma opção de RPG que tem se mostrado, no Brasil, muito eficiente na educação, pois ele facilita o trabalho do professor que nunca teve contato ou “flexibilidade” para trabalhar com outras modalidades de RPG, geralmente mais complexas, em sala de aula, como o RPG de mesa ou o LARP (*Live Action Role-playing*), por exemplo.

## 14.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com livros-jogos inserindo-os a jovens leitores pode funcionar e ser algo marcante em seus primeiros contatos com leituras mais complexas. Esses híbridos textuais são capazes de oferecer diferentes tipos de leitura interativa, já que, caso o leitor-jogador fracasse algumas vezes na busca pelo cumprimento de sua missão na aventura, ele poderá insistir pelas opções que ainda não tenha feito para, possivelmente, conseguir alcançar o melhor resultado possível nessa leitura que também é um jogo.

O livro-jogo, assim como jogos de RPG, videogames, seriados de plataformas de *streaming*, histórias em quadrinhos, *card games* e outros produtos culturais *geeks*, têm encontrado cada vez mais espaço na vida de públicos variados. Ao contrário do que muitos pensam, tais produtos da cultura pop não são consumidos por jovens “nerds”, mas sim por um público tão diverso quanto o que a cultura *geek* é capaz de oferecer. Segundo o portal Jandaia Educação,

a cultura geek se encaixa exatamente nessa questão: não ter medo ou vergonha de gostar de coisas incomuns. Aliás, nem tão incomum assim e estamos falando de um público bastante significativo e que movimenta muito dinheiro na economia<sup>32</sup>.

Lisboa, por sua vez, considera em seu artigo apenas o retorno financeiro do livro-jogo. De fato, dificilmente esse híbrido textual conhecerá o *boom* de sua “idade dourada”<sup>33</sup>. Porém, por meio do interesse da disseminação dessa cultura,

---

<sup>31</sup> SILVA; PEREIRA, 2019.

<sup>32</sup> JANDAIA Educação. Cultura geek: o que é e por que está crescendo tanto? 2019. Disponível em: <https://jandaia.com/blog/cultura/cultura-geek-o-que-e-e-por-que-esta-crescendo-tanto>. Acesso em: 27 out 2020.

<sup>33</sup> LISBOA, Pedro. Leitor e Heróis: a era dourada dos livros-jogos. *Bang!*, n. 2, p. 94-96, 2018.

o mercado editorial, assim como os mediadores escolares, poderia ajudar na divulgação do livro-jogo e tirá-lo do nicho específico de leitores-jogadores, popularizando sua fama novamente a um público maior.

Trabalhar com livros-jogos, assim como outros livros e jogos interativos, é também se aproximar do aluno. Isso porque

entender a estrutura e as características desses primeiros jogos nos ajuda a compreender os atuais jogos digitais e entender como as novas mídias se apropriam de recursos de outros meios, principalmente dos meios que as antecedem <sup>34</sup>.

Assim, o mediador apresenta uma nova forma de estimular a leitura de jovens leitores-jogadores ao mesmo tempo que ambos passam a entender melhor como novas produções da indústria editorial e *gamer* se baseiam.

Por fim, sugere-se não só o a utilização dos livros-jogos por meio de mediadores capacitados para tal, como o de, depois da aplicação do livro-jogo com jovens leitores, a utilização de textos e jogos mais complexos, já que, segundo Pavão, “os livros-jogos [...] são uma espécie de introdução a um jogo de estrutura bem mais complexa, o *Roleplaying Game*” <sup>35</sup>:

- Para o Ensino Infantil, sugere-se a utilização dos LARPS, pois tanto as crianças quanto os professores dessa faixa etária estarem acostumados à encenação de papéis;
- Para o Ensino Fundamental, a aplicação dos livros-jogos, já que adolescentes por vezes são tímidos e os professores desse ciclo por vezes não possuem tanta familiaridade com jogos de RPG mais complexos;
- Para o Ensino Médio, o RPG de mesa é uma boa opção, pois os alunos já conhecem esse tipo de jogo – ao menos nas versões *online* –, têm desenvoltura, não são tão tímidos e são capazes de absorver regras mais complexas de jogo;
- Para o Ensino Superior, qualquer modalidade, visto que atividades mais elaboradas e criativas são exigidas pelo corpo docente, visando a formação de egressos dinâmicos e práticos para o mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. **Apresentação do autor**. In: ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2013, p. 11-28.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar. Ed., 2010.

---

<sup>34</sup> CAPARELLI, 2018, p. 188.

<sup>35</sup> PAVÃO, 2000, p. 17.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Compêndio Primeiro: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

CAPARELLI, Naiade. **O livro-jogo interativo e sua relação histórica com o RPG eletrônico**. *Temática*, n. 3, ano XIV, p. 187-205, mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/38826/19571>. Acesso em: 27 out 2020.

DAVIS, Graeme. **The Future of Gamebooks?** 2015. Disponível em: <https://graemedavis.wordpress.com/2015/05/14/the-future-of-gamebooks/>. Acesso em 25 out 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em 23 out 2020.

HIGUCHI, Kazuko Kojima; SILVA, Jane Maria Braga. **Mesa Redonda - A leitura na Escola: Problemas e Soluções**. In: ZANINI, Maria do Carmo (org.). *Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir, 2002. p. 254-279.

JACKSON, Steve; LIVINGSTONE, Ian. **The Warlock of Firetop Mountain**. 1. ed. Londres/Inglaterra: Penguin Books, 1982. Paginação irregular.

JANDAIA Educação. **Cultura geek: o que é e por que está crescendo tanto?** 2019. Disponível em: <https://jandaia.com/blog/cultura/geek-o-que-e-e-por-que-esta-crescendo-tanto/>. Acesso em 27 out 2020.

LISBOA, Pedro. **Leitor e Heróis: a era dourada dos livros-jogos**. *Bang!* n. 2, p. 94-96, 2018.

LIVINGSTONE, Ian. **O porto do perigo**. Porto Alegre: Jambô, 2019. Paginação irregular.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro**. São Paulo: Edição do autor, 1996.

MARCONDES, Gustavo César. **O livro das Lendas, aventuras didáticas**. São Paulo: Editora Zouk, 2004.

MIRANDA, Marcelo. **Neuroses de Lovecraft impulsionaram horror inovador de sua ficção**. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/08/neuroses-de-lovecraft-impulsionaram-horror-inovador-de-sua-ficcao.shtml>. Acesso em: 28 out 2020.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG)**. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000.

ÖSTERBERG, Anders. **The Rise and Fall of the Gamebook**. 2008. Disponível em: [http://outspaced.fightingfantasy.net/Hosted/Anders\\_-The\\_Rise\\_and\\_Fall\\_of\\_the\\_Gamebook.pdf](http://outspaced.fightingfantasy.net/Hosted/Anders_-The_Rise_and_Fall_of_the_Gamebook.pdf). Acesso em 23 out 2020.

RIYIS, Marcos Tanaka. *SIMPLES - Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora: Um Manual Prático para o uso dos Jogos Cooperativos de Representação e RPG na Educação*. São Paulo, 2018. Edição Kindle.

RODRIGUES, Sonia. *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, Jane Maria Braga Silva; HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Mesa-redonda - A leitura na escola: problemas e soluções**. In: ZANINI, Maria do Carmo. *Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir, 2004.

SILVA, Pedro Panhoca da. **O livro-jogo e suas séries fundadoras**. 2019a. 326 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.

SILVA, Pedro Panhoca da. **O livro-jogo como atrativo literário para alunos do Ensino Fundamental**. In: Sousa, I. V. *Reflexão Estética da Literatura*. Ponta Grossa: Atena, 2019b, p. 92-100. Disponível em: [https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/e-book-Reflexao-Estetica-da-Literatura.pdf?fbclid=IwAR20iyeJY9\\_SjVtMMrBfjXQ1OhIxFEogkd117hjN5I2TBEjOSTSyr9SNtE](https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/e-book-Reflexao-Estetica-da-Literatura.pdf?fbclid=IwAR20iyeJY9_SjVtMMrBfjXQ1OhIxFEogkd117hjN5I2TBEjOSTSyr9SNtE). Acesso em: 25 out 2020.

SILVA, Pedro Panhoca da. **A aplicação do “livro-jogo” em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II**. In: Sousa, I. V. *Laços e Desenlaces na Literatura*. Ponta Grossa: Atena, 2019c, p. 43-50. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-BOOK-Lacos-e-Desenlaces-na-Literatura-.pdf>. Acesso em: 25 out 2020.

SILVA, Pedro Panhoca da; PEREIRA, Helena Bonito Couto. **Interatividade no Ensino Superior: novos caminhos dos livros-jogos dentro e fora da sala de aula**. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*. Recife, v. 5, n. 1, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/242345/34014>. Acesso em: 25 out 2020.

VIDES, Alex. **O Herói da Copa**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1994.





# 15. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO PÓS-PANDEMIA: UM OLHAR PARA AS ORGANIZAÇÕES BRASILEIRAS

KEYNAYANNA KÉSSIA COSTA FORTALEZA

## 15.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Objetivando propiciar novas contribuições científicas e empíricas para o campo, esta pesquisa, que se trata de um recorte da pesquisa de doutorado da autora, ainda em desenvolvimento, estuda as possibilidades de aproximações e interconexões entre os campos da Comunicação e da Educação em empresas brasileiras<sup>1</sup>.

Sabe-se que a Comunicação é indispensável na vida em sociedade. A compreendemos enquanto um fenômeno complexo, que envolve relação, troca, sendo ela responsável pela “[...] minha maneira de se relacionar com o mundo”<sup>2</sup>. Sobre a Educação, acreditamos, assim como Freire<sup>3</sup>, que se trata de um campo que objetiva fomentar conhecimento e que sempre almeja proporcionar processos de transformação na sociedade. O autor infere com clareza que a Educação deve ser tratada como uma prática voltada para a liberdade, pois para ele “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (2006, p. 61)”.

Assim como Freire<sup>4</sup>, consideramos que estas duas áreas de atuação sempre estiveram conectadas e que atuando juntas elas podem possibilitar a difusão e efetivação de um processo social de aprendizagem humanizado e democrático. Acreditamos que esta conjectura pode vir a indicar novas possibilidades de atuação para as organizações brasileiras. Percebe-se que as constantes mutações

---

<sup>1</sup> Este estudo trata-se de um breve recorte da tese da autora, que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Comunicações e Artes de São Paulo - ECA/USP. Durante o decorrer do desenvolvimento deste estudo as nomenclaturas empresas, corporações e organizações serão utilizadas como sinônimas, evitando desta maneira repetições terminológicas.

<sup>2</sup> MARCONDES, CIRO. Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008, p. 17.

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

presentes no mercado alinhadas ao pensamento crítico de consumidores cada vez mais participativos direcionam as organizações para cenários desafiadores na sociedade moderna. Nesse contexto, a comunicação torna-se fator estratégico e passa a ganhar cada vez mais a atenção por parte de gestores que passam a investir nas possibilidades de atuação da Comunicação Organizacional.

Torquato<sup>5</sup> sinaliza que, ainda na década de 1960, acompanhando o desenvolvimento da industrialização no Brasil, muitos gestores atuavam para desenvolver trabalhos direcionados para a perspectiva abrangente da comunicação nas empresas. Após a década de 1980, Nassar<sup>6</sup> observa que a comunicação estava diretamente ligada aos processos democráticos e formulados por novos contextos empresariais, ou seja, a temática foi direcionada para o âmbito das responsabilidades sociais e corporativas.

Na atualidade, muitas são as percepções, os olhares e as conceituações indicadas para esse campo de conhecimento, mas assim como indica Kunsch<sup>7</sup>, refletimos sobre a comunicação nas organizações atuando diretamente como um fenômeno e processo, pois acreditamos que é preciso compreendê-la como práxis, além do sentido instrumental, instituído nas organizações desde a década de 1970. A pesquisadora infere que a comunicação organizacional se processa como um fenômeno que deve ser entendida de forma ampla e holística. Nesse contexto, ela deve estar inserida em processos simbólicos e com foco em práticas que valorizem uma construção social e plural, pois perante o papel que a corporação possui para com a sociedade “[...] as ações comunicativas assumem uma importância estratégica e deixam de ser consideradas como algo periférico [...]”<sup>8</sup>.

Como destacam Bueno<sup>9</sup>, Baldissera<sup>10</sup>, Kunsch<sup>11</sup>, Nassar<sup>12</sup>, Oliveira<sup>13</sup> e Torquato<sup>14</sup>, transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, aliadas à

---

<sup>5</sup> TORQUATO, Gaudêncio. Tratado de Comunicação Organizacional e Política. São Paulo: Editora Pioneira, 2009.

<sup>6</sup> NASSAR, Paulo. Relações Públicas: A construção da Responsabilidade Histórica e o resgate da Memória Institucional das Organizações. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 2012.

<sup>7</sup> KUNSCH, Margarida. Planejamento Estratégico da Comunicação. Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Caetano do Sul-SP: Difusão Editora 2009. p. 108 – 123.

KUNSCH, Margarida. Percursos Paradigmáticos e avanços epistemológicos nos estudos da comunicação organizacional. Comunicação Organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Editora Saraiva 2009. p. 63-67.

<sup>8</sup> KUNSCH, 2009, p. 116.

<sup>9</sup> BUENO, Wilson da Costa. As transgressões conceituais em Comunicação Empresarial. Organicom, São Paulo, ano 6, n. 10-11, 2009. p. 121-127.

<sup>10</sup> BALDISSERA, Rudimar. Estratégia, Comunicação e Relações Públicas. Disponível em: <http://www.sinprorp.org.br/clipping/2007/estrategia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

<sup>11</sup> Ibidem; Idem, 2003.

<sup>12</sup> NASSAR, Paulo. Relações Públicas: A construção da Responsabilidade Histórica e o resgate da Memória Institucional das Organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 2012.

NASSAR, Paulo. Relações públicas e história empresarial no Brasil: estudo de uma nova abrangência para o campo das relações públicas. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

<sup>13</sup> OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Objetos de estudo da Comunicação Organizacional e das Relações Públicas: um quadro conceitual. Revista Organicom, São Paulo, v. 10/11, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139004>. Acesso em: 10 dez. 2020.

<sup>14</sup> TORQUATO, Gaudêncio. Tratado de Comunicação Organizacional e Política. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

competividade no mercado, incentivaram novas reflexões e pesquisas em torno do universo organizacional. Diante dessa perspectiva, acreditamos que a educação, por ter em sua dimensão um caráter social e humanizador, pode e deve ser associada às práticas da comunicação organizacional, em um processo de gestão contínuo e coletivo, voltado para o desenvolvimento de uma gestão inovadora. No que diz respeito a gestão da comunicação:

As organizações contemporâneas devem buscar o equilíbrio entre os seus interesses e o de seus públicos. Por isso, precisam planejar estrategicamente a sua comunicação, para realizar relacionamentos efetivos. Esse objetivo só será alcançado mediante bases conceituais, técnicas e meios específicos, devidamente selecionados, e integrando todas as atividades comunicacionais [...] <sup>15</sup>.

Neste momento, visando construir novas abordagens de atuação junto aos seus públicos, compreendemos que a educação passa a integrar uma possibilidade de atuação presente nas atividades comunicacionais das organizações na contemporaneidade. Pensando nessa viabilidade, fica claro, como ressalta Nassar<sup>16</sup>, que devemos investir em novas alternativas para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa, presente em um contexto altamente competitivo. Por essa razão, acreditamos que seja de vital importância que a comunicação possa ser abordada e compreendida de maneira sensível às alterações sociais que envolvem os ambientes organizacionais.

Tratar sobre a problemática e as relações entre as áreas da Educação e da Comunicação nas organizações na sociedade contemporânea diante do cenário social, político e econômico que estamos passando diante da Pandemia fomentada pela Covid-19 é essencial para que possamos realizar, por meio de uma gestão educativa, dialógica e humanizada, novas práticas e estratégias que visem atender as novas demandas e perspectivas das empresas, dos públicos que interagem com elas e do próprio mercado.

### **15.1.1 Aportes teóricos sobre o campo da Comunicação nas Organizações**

Pesquisar sobre o campo de atuação da comunicação nas organizações nos direciona para múltiplos olhares que se envolvem diretamente com processos sociais de ordens históricas, culturais, políticas e mercadológicas, que nos últimos anos possibilitaram mudanças profundas no universo empresarial. Nesse cenário, é válido ressaltar que muitas razões contribuíram para a emergência e ascensão dos estudos empíricos relativos à Comunicação Organizacional.

---

<sup>15</sup> KUNSCH, 2009, p. 107.

<sup>16</sup> NASSAR, 2012.

Reflete-se que para a construção e efetivação de um panorama global as evoluções que envolvem o desenvolvimento socioeconômico, a globalização e a ampliação de possibilidades de atuação da própria comunicação, aliados a outros fenômenos presentes na sociedade moderna, geraram múltiplas possibilidades de atuação para a comunicação no âmbito corporativo. É importante ressaltar também neste momento a importância e a validação das empresas perante a sociedade. As organizações são reconhecidas ao longo das décadas como agentes sociais atuantes no mercado e desempenham, de acordo com as suas funcionalidades, diversas atividades na sociedade.

Consideramos, para este estudo, o conceito estabelecido por Srour<sup>17</sup>, no qual o autor infere que as empresas são compreendidas como coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço, e que, nesse sentido, para o pesquisador, elas combinam agentes sociais, recursos e são povoadas por relações. Relações sociais estas que acreditamos serem estabelecidas entre a corporação e os seus mais variados públicos (interno e externo), e entre a organização e o próprio mercado. Nesse sentido, o autor reforça que o estudo das organizações consiste sim em analisar processos sociais e relações de ordem coletivas.

Para compreender o contexto que envolve o universo empresarial, os conceitos e significações atribuídos para as organizações, Chanlat<sup>18</sup> discorre sobre toda a conjuntura sócio-histórica envolta ao mundo corporativo, pois, para ele, toda experiência humana possui uma dimensão histórica. Desse modo, o autor sinaliza a importância do surgimento da industrialização, do capitalismo desordenado, das mudanças que envolvem as sociedades, sejam elas de ordem política, social, cultural ou econômica, e que de certa maneira acabaram por despertar o interesse de muitos pesquisadores em estudar o comportamento humano presente nas organizações e as empresas propriamente ditas em uma ordem crítica e científica.

Chanlat<sup>19</sup> indica que, mesmo tardiamente, é válido ressaltar a importância de se manter um olhar analítico para a organização e que o desenvolvimento desses estudos, principalmente no âmbito da gestão, pode indicar ações e melhorias sobre questões que envolvem principalmente a fidelização e a qualidade dos relacionamentos presentes dentro dos núcleos corporativos, além de contribuir para a própria efetividade dos resultados desenvolvidos pela organização. Tais pesquisas podem afetar de forma considerável a relação homem-organização lançando novos olhares para as formas de relacionamento e interação das empresas com a sociedade.

---

<sup>17</sup> SROUR, Robert Henry. Poder, cultura e ética nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

<sup>18</sup> CHANLAT, Jean François. Por uma antropologia Humana nas organizações. In: CHANLAT, Jean François (coord.). O indivíduo na organização. São Paulo: Atlas, 1993.

<sup>19</sup> Ibidem.

Para Kunsch<sup>20</sup> o campo de estudos que envolvem as investigações científicas sobre a comunicação no universo corporativo se expandiu ao longo do século XXI e oferece múltiplas perspectivas. Para a pesquisadora, antes os precedentes administrativos eram muito presentes nas obras acadêmicas, entretanto, hoje, os estudos estão embasados e publicados muito mais nos campos das Ciências da Comunicação.

Kunsch<sup>21</sup> ressalta que os estudos tanto no âmbito internacional como nacional inicialmente foram planejados com base em bibliografias pontuadas na administração, sociologia, psicologia, antropologia e teorias da comunicação. Diante do desenvolvimento desse cenário, Scroferneker<sup>22</sup> infere que houve dois períodos relevantes para a trajetória e desenvolvimento da Comunicação Organizacional. A autora cita em suas pesquisas a validação dos anos de 1900 a 1970 e de 1970 até a atualidade como fontes primordiais de consulta. No primeiro momento, a pesquisadora reflete que muitos conceitos e teorias se apoiavam na Doutrina Retórica Tradicional, na Teoria das Relações Humanas e na Teoria da Gestão Organizacional e que, após a década de 1970, as abordagens passaram a ser estruturadas com base na Teoria Moderna ou Empírica, na Teoria Naturalista e na Teoria Crítica.

Sobre o desenvolvimento dos trabalhos empíricos desenvolvidos na área de Comunicação Organizacional, Kunsch<sup>23</sup> indica que estes surgiram nos Estados Unidos ainda na década de 1940, vindo o país a se tornar um núcleo base de pesquisas e publicações.

Nas décadas de 1960 a 1980 Kunsch (2009) relata que os estudos sobre o estado da arte da comunicação organizacional começam a ser estruturados. Para ela os autores Philip K. Tompkins, Maryanne Wanca-Thibault (2001), Lee Thayer (1961, 1968), Linda Putnam e George Cheney (1990), James Taylor (1993, 2005), Ruth Smith (1993), Frederic M. Jablin (2001), G. Burrell e G. Morgan e Stanley Deetz são alguns dos estudiosos que ainda são de extrema importância para o campo. É importante sinalizar que naquela época os estudos possuíam características funcionalistas e técnicas que não englobavam a real funcionalidade da comunicação enquanto objeto de estudo no universo organizacional. Isso se dava, de fato, pela própria postura e comportamento das empresas imersas em um mercado fechado e centralizador de condutas e comportamentos. As mudanças nesse cenário começam a aparecer na década de 1980, como

---

<sup>20</sup> KUNSCH, 2009.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> SCROFERNEKER, Cleusa. Comunicação Organizacional: certezas e incertezas. In: Cleusa Scroferneker (Organizadora). O diálogo possível: comunicação organizacional e paradigma da complexidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

<sup>23</sup> KUNSCH, 2009.

considera Kunsch<sup>24</sup>, com a inserção dos estudos interpretativos na comunicação e nas organizações.

A década de 1990 e a passagem para os anos 2000 mostraram avanços no nível epistemológico e na dinâmica do próprio mercado. Para Torquato<sup>25</sup>, o mundo mudou e junto com esse processo de evolução acompanhamos as transformações no universo empresarial. Para o pesquisador esse será um processo contínuo e ininterrupto, que trará consequências imprevisíveis para os profissionais que atuam no âmbito organizacional.

Falar sobre o surgimento e avanço dos estudos relativos à comunicação organizacional nos incita a revisitar os paradigmas que norteiam o desenvolvimento dos estudos na área. Segundo Kunsch<sup>26</sup> (2009), as pesquisas são balizadas por três modelos fundamentais, são eles: o funcionalista, o interpretativo e o crítico. O modelo funcionalista se caracteriza como técnico e direcionado para a eficácia organizacional, esse sem dúvidas foi o mais presente ao longo dos anos nas pesquisas em comunicação empresarial. A vertente interpretativa é mais complexa e tem seu olhar direcionado para a cultura organizacional, tratando a empresa como um fenômeno. Já a perspectiva crítica envolve basicamente muitas questões de poder e conflitos organizacionais, temas bastante presentes e abordados na contemporaneidade.

Direcionando o nosso olhar para a realidade brasileira, Torquato<sup>27</sup> pondera que foi ainda no final da década de 1960 que pudemos acompanhar o surgimento da comunicação organizacional que se deu segundo ele devido principalmente ao processo de industrialização das regiões presentes no Sudeste do país. O autor ressalta que no início a área era intitulada como “jornalismo empresarial” e que as empresas naquele momento começavam a investir no relacionamento junto aos seus públicos de interesse. É válido ressaltar como pontua Torquato<sup>28</sup> que no ano de 1968 foi criada a Associação Brasileira de Comunicação Empresarial, a Aberje, que de acordo com Nassar<sup>29</sup> teve como objetivo valorizar e consolidar a área de comunicação organizacional no Brasil. Para Kunsch<sup>30</sup> a associação realizou um papel decisivo para o reconhecimento da área, além de propor a profissionalização das publicações institucionais.

No Brasil, a década de 1970 sinalizava mesmo em um cenário social marcado pela ditadura a importância dos avanços da comunicação no universo empresarial. A partir da década de 1980, observa-se um avanço considerável nas pesquisas científicas que versam sobre a temática da Comunicação Organizacional.

---

<sup>24</sup> KUNSCH, 2009.

<sup>25</sup> TORQUATO, 2004.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> TORQUATO, 2009.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> NASSAR, 2009.

<sup>30</sup> KUNSCH, 2009.

Baldissera<sup>31</sup> acredita que essa valorização no âmbito científico e acadêmico no Brasil ocorreu devido à criação e consolidação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (ABRAPCORP), criada em 2006; da realização do grupo de trabalho Comunicação em Contextos Organizacionais sediado na Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), dos investimentos por parte do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM) e da inclusão de pesquisadores das áreas de Comunicação Organizacional e Relações Públicas nos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e Administração, principalmente.

Outros pontos abordados por Baldissera<sup>32</sup> são a significância que o campo da comunicação conquistou perante outras áreas do conhecimento, além das influências sociais que a própria comunicação assume na sociedade contemporânea. É válido ressaltar que esse progresso também se deu no âmbito mercadológico. Nassar<sup>33</sup> acredita que nesse determinado momento a sociedade brasileira almejou de fato saber como as organizações estavam atuando perante os seus públicos e como eles poderiam interagir para a concretização desse processo. O pesquisador ainda infere que a evolução da Comunicação Organizacional tenha sido influenciada pelos grandes acontecimentos políticos e econômicos envoltos as décadas de 1980 e 1990; entretanto, ele também afirma que foram difíceis as articulações e a evolução desse campo de atuação no país, pois antes o espaço público, devido ao cenário político, era dominado por uma imprensa maniqueísta e proprietária de um sistema de rádio e televisão empobrecido. Segundo ele:

O ambiente antidemocrático dos governos militares de 1964 até 1984, não permitiu a articulação de inúmeros públicos e suas reivindicações perante as organizações. O estado brasileiro autárquico e militarizado via o estabelecimento de qualquer controvérsia como sintoma de subversão. Por outro lado, as práticas monopolísticas e políticas destinadas a reservar mercados para setores econômicos nacionais colaboravam para o estabelecimento de organizações com perfil fechado e sem nenhuma vontade de informar e capacitar a massas trabalhadoras ou, ainda, de dialogar com consumidores fragilizados em seu poder de escolha, e pior, sem meios jurídicos para fazerem valer seus direitos<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> BALDISSERA, Rudimar. Da pesquisa em Comunicação Organizacional: fundamentos teóricos metodológicos, práticas e críticas. In: Ângela Cristina Salgueiro Marques, Ivone de Lourdes Oliveira e Fábria Pereira Lima (Organizadoras). Comunicação Organizacional: Vertentes Conceituais e Metodológicas. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2017. p. 63-81.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> NASSAR, Paulo. Comunicação Organizacional as novas Relações Públicas. In: DINES Alberto, NASSAR, Paulo; KUNSCH, Waldemar Luiz (Orgs.). Estado, Mercado e Interesse Público: a comunicação e os discursos organizacionais. Brasília: Banco do Brasil, 1999. p. 22-26.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 46.

Portanto, foi diante de dificuldades e restrições que a comunicação passou a se constituir em uma área estratégica para as organizações brasileiras dialogarem e se relacionarem de maneira efetiva junto aos seus públicos de interesse. Uma importante observação a se fazer, como infere Kunsch<sup>35</sup>, é que muitas são as terminologias usadas na atualidade para nomear a atuação da comunicação nas organizações. A autora aponta que é muito comum nos depararmos com as expressões: Comunicação Organizacional, Comunicação Empresarial, Comunicação Institucional ou Comunicação Cooperativa.

Nesta pesquisa, salientamos que trabalhamos com a terminologia Comunicação Organizacional, por entendermos, assim como a autora, que essa expressão diz respeito a todo o trabalho de comunicação levado a efeito nas organizações de um modo generalizado. Acreditamos que seja relevante expor os conceitos abordados por esses profissionais para assim entendermos os múltiplos conceitos e cenários deste campo de estudo, pois acreditamos que a Comunicação Organizacional deve ser estudada com base na sua complexidade e nos fenômenos comunicativos já referenciados no universo epistemológico e científico.

A pandemia resultante da covid-19 tem trazido muitos desafios para a sociedade. Os problemas sociais ganharam dimensões avassaladoras, pois, “[...] a pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final”<sup>36</sup>. Nesse sentido, a realidade instaurada pela crise sanitária global nos faz refletir sobre a importância do ato de comunicar e como a área da Comunicação Organizacional, diante desse panorama, se tornou decisiva, visando manter e estabelecer relacionamentos eficazes entre a organização e os públicos com os quais ela interage.

## **15.2 A COMUNICAÇÃO COMO UM PROCESSO EDUCATIVO: NOVAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA AS ORGANIZAÇÕES**

O referencial teórico e histórico<sup>37</sup> consultado para o desenvolvimento desta pesquisa nos indica que os estudos que versam sobre as possibilidades de atuação entre as áreas de estudo da Comunicação e Educação no âmbito internacional datam da década de 1930, principalmente nos Estados Unidos. Segundo

---

<sup>35</sup> KUNSCH, Margarida. Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada. São Paulo: Sumus, 2003.

<sup>36</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020, p. 23.

<sup>37</sup> Este capítulo foi desenvolvido e contém alguns fragmentos a partir de reflexões e resultados obtidos na Dissertação de Mestrado da autora, intitulada *Memória Institucional e sua possibilidade educativa: Análise da revista “O Sucesso” do Grupo Claudino*, publicada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | PUCRS, no ano de 2018. Para tanto, o texto sofreu atualizações e contribuições de teóricos e pesquisas publicadas nas áreas que envolvem a Comunicação/Educação desde a década de 1960.



Citelli e Costa<sup>38</sup>, naquele momento o primeiro contato entre as duas esferas de atuação se deu por meio da criação e desenvolvimento da rede televisiva, pois:

Lá ocorria forte crescimento dos sistemas comunicacionais, no que concerne à ampliação das audiências ou impactos econômicos resultantes de uma indústria midiática pujante. E, no meio desse processo, estava a televisão, o novo veículo, que não apenas possibilitava o acesso imediato à imagem, como abria janela para diferentes faixas etárias compartilharem, ao mesmo tempo, programações cujos conteúdos eram de livre acesso. Ou seja, pelo menos como ponto de partida, os produtos televisivos poderiam alcançar de modo mais ou menos indistinto adultos, crianças e jovens<sup>39</sup>.

Mesmo com o seu início firmado nos Estados Unidos, na América Latina, estudiosos do campo da Educomunicação<sup>40</sup> relatam que as convergências abordadas entre os dois campos na contemporaneidade são recentes. No Brasil, Roquete Pinto<sup>41</sup>, Anísio Teixeira (2006, 1969, 1956), Ismar Soares<sup>42</sup>, Adilson Citelli<sup>43</sup>, Paulo Freire<sup>44</sup>, Maria Aparecida Baccega<sup>45</sup> são alguns dos pesquisadores que ao longo das últimas décadas se destacaram nos estudos que primam por estabelecer as relações históricas e estratégicas fomentadas pela Comunicação e pela Educação.

Baccega<sup>46</sup> pondera que a evolução das pesquisas que envolvem as áreas merece lugar de destaque no mercado e no campo das investigações científicas pois permite levar em consideração as novas possibilidades de atuação e aquisição para os meios de comunicação, por exemplo. É importante abordar que:

Existem várias maneiras de trabalhar os vínculos da comunicação com a educação. Há o plano epistemológico voltado a indagar acerca de

---

<sup>38</sup> CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. Porto Alegre: Paulinas. 2011. p. 7-9.

<sup>39</sup> CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, v. 7. n. 19, p. 67-85, jul. 2010, p. 69.

<sup>40</sup> [...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação (SOARES, 2009, p. 161-162).

<sup>41</sup> PINTO, Roquete. Carta Manuscrita. 1949.

<sup>42</sup> SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da Gestão Comunicativa como prática de Educomunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA Maria Cristina Castilho (Orgs.). Gestão da Comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica. Porto Alegre: Paulinas, 2009. p. 161-188.

\_\_\_\_\_. Introdução edição brasileira. In: APARICI, Roberto (Org). Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

<sup>43</sup> CITELLI, 2009; 2011.

<sup>44</sup> FREIRE, 2003, 1997.

<sup>45</sup> BACCEGA, Maria Aparecida. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Castilho Costa (Orgs.). Gestão da Comunicação. Epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas. 2009. p. 13-26

<sup>46</sup> BACCEGA, 2009.

possível novo campo reflexivo e interventivo resultante dos encontros, desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação.<sup>47</sup>

Acredita-se que todas essas possibilidades de interação e ambiências determinam a presença de uma sociedade imersa numa era envolvida no apelo pela conquista e gestão do conhecimento, concebendo, dessa maneira, uma conexão entre as áreas da Comunicação e da Educação. De acordo com Lima<sup>48</sup>, esse é um processo que acompanha as sociedades desde os primórdios, pois o ser humano almeja o compartilhamento de conhecimento, porque essa é uma das características fundamentais da espécie humana e, graças a ela, nós seguimos sobrevivendo.

Soares<sup>49</sup> defende que a América Latina conquistou relevado espaço enquanto berço de pesquisa nos últimos anos por manter e sustentar um referencial teórico que agrega valor epistemológico e crítico/reflexivo para as relações validadas entre os campos da Comunicação e Educação. Para o autor, esse é um fenômeno cultural emergente que propicia a promoção de diálogo, de cidadania, de espaço para o conhecimento crítico e para a própria expansão da solidariedade. O pesquisador infere que muitas pesquisas e investimentos começaram a ser projetados ainda na década de 1960 e 1970, com grandes contribuições trazidas principalmente pelo pedagogo Paulo Freire. Já na década de 1980, o estudo sinaliza um grande avanço que propiciou maiores conexões entre a Comunicação/Educação a partir do apoio e configuração da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>50</sup>.

Por meio da validação e das contribuições ofertadas pela Unesco foi possível visualizar na década de 1990 ações e estudos ligados aos estudos culturais. Além disso, Soares<sup>51</sup> relata que naquele momento houve uma expansão de contribuição por parte de pesquisadores internacionais como Martin-Barbero<sup>52</sup>,

---

<sup>47</sup> CITELLI, 2011, p. 59.

<sup>48</sup> LIMA, Samuel. Gestão do Conhecimento e Relacionamento: Poderosos ativos para as empresas. São Paulo: Editora Burarama Conteúdos, 2009.

<sup>49</sup> SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: Adilson Odair Citelli e Maria Cristina Costa (Orgs). Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

<sup>50</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Para mais informações consultar o site institucional da organização, disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

<sup>51</sup> SOARES, p. 11.

<sup>52</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação na educação. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

Guillermo Orozco<sup>53</sup>, Stuart Hall<sup>54</sup>, dentre outros, que pretendiam conhecer e entender as relações dos processos comunicativos junto à educação e suas eventuais relações com a cultura.

Esse é um cenário que vem se constituindo e é acompanhado por significativas mudanças. Para Haussen<sup>55</sup>, por meio do processo de globalização, da economia e da tecnologia devemos estar atentos às significativas alterações na vida em sociedade. Como relata a autora, é diante, principalmente, das influências de uma sociedade globalizada que “[...] a comunicação joga, na atualidade, papel fundamental no que se refere à cultura, à política e à educação”<sup>56</sup>.

Percebe-se através dessa conjuntura que é possível estabelecer práticas e ações que envolvam a Comunicação e a Educação sediadas pelo fomento à produção de diálogo, interação e participação. Paulo Freire<sup>57</sup>, ao defender essa visão e sempre ressaltar em seus estudos a importância do diálogo, pontua que a Comunicação e a Educação são duas áreas que atuam para obter o mesmo resultado, pois para o pesquisador e pedagogo é por meio da consolidação da comunicação que nós enquanto sujeitos pensantes e atuantes no mundo podemos ter a capacidade de aprofundar os nossos conhecimentos, a nossa criticidade, absorver a realidade, ter bom senso, capacidade de conscientização e liberdade frente às adversidades de uma sociedade por si só excludente.

Para Barbero<sup>58</sup>, revisitar a obra e os questionamentos pontuados por Freire<sup>59</sup> na contemporaneidade são necessários e pertinentes quando se trata da busca pela compreensão que envolve as duas áreas, pois “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire”<sup>60</sup>. Fígaro<sup>61</sup> pontua que toda essa simbologia e contextualização social contribuiu de forma decisiva para dar destaque às visões e articulações de Freire perante as práticas comunicativas e educacionais na sociedade, isso de uma forma global, pois:

---

<sup>53</sup> OROZCO, Guilherme Gomes. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: APARICI, Roberto (Org). Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 279 -291.

OROZCO, Guilherme Gomes. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Org.) Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: 2011, p. 159-174.

<sup>54</sup> HALL, Stuart L. Capitalismo na encruzilhada. São Paulo. Editora: Bookman, 2006.

<sup>55</sup> HAUSSEN. Comunicação e Culturas regionais e a sociedade digital no Brasil. In. Comunicação, Mídia e Consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing. v. 7, n. 19 (julho 2010) – São Paulo: ESPM, 2010.

<sup>56</sup> Ibidem, p. 185.

<sup>57</sup> FREIRE, 2011.

<sup>58</sup> BARBERO, 2014.

<sup>59</sup> FREIRE, 2011.

<sup>60</sup> MARTIN-BARBERO, 2014, p. 17.

<sup>61</sup> FÍGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. Revista Comunicação e Educação. São Paulo, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.revistasx.usp.br/comueduc/article/view/96803>. Acesso em: 10 out. 2016.

Os conceitos que dão base ao seu pensamento são, sobretudo, aqueles vinculados ao reconhecimento da importância da experiência e da cultura populares para a compreensão do homem comum, como sujeito, ser de vontade e capaz de transformação. Define o conceito de ‘tomada de consciência’ como percurso da construção da autonomia e da emancipação, e, coerente com esses pressupostos, defende a concepção de educação como processo de comunicação e prática de liberdade<sup>62</sup>.

Podemos observar, portanto, que no Brasil foi após a década de 1960 que as conexões entre ambas as áreas passaram a ser evidenciadas por autores do campo da Comunicação e da Pedagogia. As duas esferas tornaram-se reconhecidas por sua capacidade de transdisciplinaridade, se direcionando para um ecossistema comunicativo, propondo novos valores e potencialidades para ambos os segmentos, “ajudando a constituir modos de ver, perceber, sentir, conhecer, reorientando práticas, configurando padrões de sociabilidade” <sup>63</sup>.

Conforme infere Baccega<sup>64</sup> as concepções que envolvem o campo da Comunicação e suas eventuais ligações epistêmicas e de trabalho junto à Educação, além de recente, é bastante discutida. Para a pesquisadora, a associação de saberes e dinâmica entre os campos está se formando na atualidade pouco a pouco e, nessa medida, envolve a complexidades. Mesmo diante desse cenário, Citelli<sup>65</sup> é assertivo e infere que enquanto cidadãos e agentes sociais devemos reconhecer que atualmente a sociedade precisa insistir e ampliar os papéis e as funcionalidades designadas tanto para a Comunicação como para a Educação, pois:

[...] na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos [...].<sup>66</sup>

Percebe-se na atualidade e principalmente na América Latina uma pluralidade de estudos voltados para compreender a intersecção entre as duas áreas; entretanto, no âmbito epistemológico as pesquisas publicadas em sua maioria estão direcionadas para a compreensão e sua eventual aplicação junto ao universo escolar, pois como retrata Barbero<sup>67</sup> a escola segue pontuada como um objeto de pesquisa relevante por se manter na sociedade amparada por uma

---

<sup>62</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>63</sup> CITELLI, 2011, p. 7- 8.

<sup>64</sup> BACCEGA, 2009.

<sup>65</sup> CITELLI, 2009.

<sup>66</sup> SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução edição brasileira. In: APARICI, Roberto (Org). Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 15.

<sup>67</sup> BARBERO, 2014.

metodologia retórica e distante da vida. Entretanto, neste estudo, compreendemos que direcionar os esforços para esse âmbito, em especial, limita as possibilidades de atuação entre as duas áreas.

Ao conduzir essa relação para o âmbito organizacional compreendemos que a organização pode atuar de forma direta em um processo de construção social em que ela pode vir a estabelecer relações com processos de ensino e aprendizagem junto aos seus públicos e as comunidades em que atua mercadologicamente. Será nesse momento responsabilidade da organização, da equipe de gestores e comunicadores, atuarem objetivando à realização de uma gestão com potencialidades comunicacionais e educativas, além de projetar conteúdos que envolvam tais possibilidades de desempenho de acordo com os objetivos da corporação.

Neste estudo pontuamos novas abordagens para a gestão da comunicação, com características humanizadas e cidadãs. Questões ligadas à fidelização de relacionamentos, novos processos educativos mediados por meio de mídias institucionais, além da própria pedagogia empresarial, foram contemplados pensando no momento atual que estamos passando, em que a criatividade, a inovação e a própria gestão do conhecimento se fazem necessárias nas organizações que desejam se destacar em um mercado cada vez mais veloz, complexo e competitivo.

Consideramos que, atuando por meio de uma gestão comunicativa e educativa, as empresas passam a ampliar a sua visão de mundo, enquanto mediadores sociais ativos, pois é diante desse posicionamento que as corporações podem instaurar novos mecanismos de produção e atuação, com propostas comunicacionais e pedagógicas, influenciando assim na concepção de uma postura crítica e reflexiva por parte de seus públicos ao se depararem com projetos, produtos e ações, que além de mercadológicos e publicitários, também possibilitem a construção de conhecimento e cidadania. Para Duarte e Monteiro<sup>68</sup>, o fortalecimento da comunicação via educação pode ser realizado por meio de um conjunto de estratégias que devem incluir:

[...] seminários de atualização, apresentações, reuniões, palestras, cursos rápidos, painéis, discussões, guias, recortes, encontros que discutam lideranças e chefias intermediárias para discutir a importância da comunicação e temas a elas relacionados, como estratégia de inteligência organizacional<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> DUARTE, Jorge e MONTEIRO, Graça. Potencializando a comunicação nas organizações. In: In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. p. 333-359.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 353.

Seguindo a visão dos autores, a união de trabalho entre as áreas irá alocar recursos os quais objetivem permitir novas competências para uma comunicação cada vez mais assertiva. Como pontua Baccega<sup>70</sup>, estamos no momento de compreender que essa realidade envolve diretamente um conjunto de relações sociais que incluem atores, instituições públicas ou privadas e que estão comprometidas com a produção e circulação de bens simbólicos.

Pontuamos que a proposta de uma gestão da comunicação como um processo educativo vem para os profissionais que atuam na área como um desafio, pautado por novas ações e por um apelo à humanização das relações humanas para além das fronteiras da organização. De acordo com Santos<sup>71</sup>, é nesse momento que precisamos “estudar o desenvolvimento dos sujeitos, suas formas de percepção de estímulos que chegam do mundo externo, a experiência e o aprendizado”<sup>72</sup>.

Investigar essa relação e suas eventuais potencialidades pedagógicas pode nos indicar subsídios científicos e mercadológicos, por meio do desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a interface Comunicação/Educação no contexto organizacional, evidenciando possíveis caminhos para o desenvolvimento profícuo dessa interdisciplinaridade. Nesse sentido, buscamos refletir e identificar abordagens epistemológicas, além de empíricas, que envolvam práticas e processos que permitam que a dimensão educacional, enquanto pressuposto do desenvolvimento social e cidadão, se expresse pelo fenômeno comunicacional, potencializado por uma gestão voltada para a dimensão social da comunicação organizacional e que reconheça a sua importância nas relações contemporâneas entre organizações e públicos.

É importante indicar que uma gestão comunicativa – com potencialidades educativas – irá proporcionar o desenvolvimento de uma gestão direcionada para o social, para a cidadania, além de fomentar a democracia. A humanização estará em alta e acoplada como alicerce no pilar da gestão. Em tempos tão conflituosos como os que estamos vivendo junto à Covid- 19, é essencial que a empresa tenha essa dimensão social e cidadã.

### **15.3 METODOLOGIA ACIONADA NO ESTUDO**

Permeando as reflexões de Martín-Barbero<sup>73</sup>, acredita-se que devemos, enquanto pesquisadores, desenvolver trabalhos e metodologias que demonstrem o lugar estratégico que a comunicação ocupa na configuração dos novos

---

<sup>70</sup> BACCEGA, 2009.

<sup>71</sup> SANTOS, 2012.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>73</sup> BARBERO, 2003.

modelos da sociedade. É como ressalta Bourdieu<sup>74</sup> (1998), ao afirmar que a relação com a pesquisa se diferencia da maioria das trocas existenciais comuns, pois ela tem como finalidade a produção de conhecimento, possuindo uma forte ligação de ordem social que exerce muitos efeitos na sociedade. Este trabalho é um breve recorte da pesquisa sobre as potencialidades educativas que podem estar presentes na Gestão da Comunicação, que está sendo desenvolvida na construção da tese da autora.

A pesquisa empírica e exploratória será realizada junto a um conglomerado empresarial de origem familiar, com sede em Teresina, no Piauí. Para Demo<sup>75</sup>, o estudo é direcionado para o tratamento da face empírica e factual da realidade observada, uma vez que produz e analisa dados, possibilitando maior concretude nas argumentações, para a eventual sistematização dos resultados. O estudo será uma expansão da pesquisa realizada pela doutoranda durante seu mestrado, na qual se evidenciou a possibilidade educativa na comunicação realizada pelo conglomerado, tanto na produção de mídias institucionais produzidas pela organização como no seu processo de gestão.

Neste estudo a investigação científica será elaborada por meio de uma estratégia metodológica multidisciplinar. Quanto aos procedimentos, ela será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem quanti-qualitativa. Escolhemos como método de validação a Hermenêutica de Profundidade. Serão empregadas a análise de conteúdo e a realização de entrevistas semiabertas. O nosso relatório final será construído detalhando todos os procedimentos da pesquisa, bem como os resultados alcançados.

#### **15.4 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Este trabalho é um breve recorte da pesquisa de doutorado da autora que versa sobre as potencialidades educativas que podem estar presentes na Gestão da Comunicação nos ambientes corporativos. O referencial teórico e histórico consultado para o desenvolvimento deste estudo nos indica que os trabalhos que versam sobre as possibilidades de atuação entre as áreas da Comunicação e Educação no âmbito internacional datam da década de 1930, principalmente nos Estados Unidos.

Acredita-se que todas essas possibilidades de interação e ambiências determinam a presença de uma sociedade imersa numa era envolvida no apelo pela conquista e gestão do conhecimento, concebendo, dessa maneira, uma conexão entre as áreas da Comunicação e da Educação. A realidade imposta pela

---

<sup>74</sup> BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>75</sup> DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

covid-19 impõe novas formas de socialização para a sociedade, isso em um âmbito global. Direcionando o nosso olhar de forma crítica para as empresas, nos deparamos com muitas crises gerenciais e de imagem.

A pandemia e a rotina estabelecida pelo *home office* está trazendo novas realidades para os públicos que interagem com as organizações ao mesmo tempo em que muitas delas estão fazendo um trabalho social memorável junto à sociedade, trabalhando no desenvolvimento de uma gestão comunicativa e educativa. A pedagogia dialógica de Paulo Freire, inclusive, já está sendo adotada por alguns gestores no Brasil, na busca por uma gestão social e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Rudimar. **Estratégia, Comunicação e Relações Públicas**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da comunicação, 24., 2001, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: Intercom, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/8139078556980663261068270533436049754.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BALDISSERA, Rudimar. **Da pesquisa em Comunicação Organizacional: fundamentos teóricos metodológicos, práticas e críticas**. In: Ângela Cristina Salgueiro Marques, Ivone de Lourdes Oliveira e Fábria Pereira Lima (Organizadoras). **Comunicação Organizacional: Vertentes Conceituais e Metodológicas**. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2017. p. 63-81.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção**. In: Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Castilho Costa (Orgs). **Gestão da Comunicação. Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas. 2009. p. 13-26.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, Wilson da Costa. As transgressões conceituais em Comunicação Empresarial. **Organicom**, São Paulo, ano 6, n. 10-11, 2009. p. 121-127.

CHANLAT, Jean François. **Por uma antropologia Humana nas organizações**. In: CHANLAT, Jean François (coord.). O indivíduo na organização. São Paulo: Atlas, 1993.

COOPERRIDER, David L; WHITNEY, Diana. **Investigação apreciativa**: uma abordagem positiva para gestão de mudanças. Tradução de Nilza Freire. Rio de Janeiro: Quality-mark, 2006.

CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Apresentação**. In: \_\_\_\_ (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. Porto Alegre: Paulinas. 2011. p. 7-9.



CITELLI, Adilson. Comunicação/ Educação: situações. In: Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Castilho Costa (Orgs). **Gestão da Comunicação. Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas. 2009. p. 145-160.

CURVELLO, João José Azevedo. **A perspectiva sistêmico-comunicacional das organizações e sua importância para os estudos de comunicação organizacional**. Comunicação Organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Editora Saraiva 2009. p. 91-105.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-85.

DUARTE, Jorge e MONTEIRO, Graça. Potencializando a comunicação nas organizações. In: In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). **Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. p. 333-359.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FÍGARO, Roseli. **Paulo Freire, comunicação e democracia**. Revista Comunicação e Educação. São Paulo, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/96803>. Acesso em: 10 out. 2016.

FÍGARO, Roseli. **Políticas de Comunicação no mundo do trabalho**. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Gestão da Comunicação. Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 125-144.

KUNSCH, Margarida. Planejamento Estratégico da Comunicação. **Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas**. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Caetano do Sul-SP: Difusão Editora 2009. p. 108 – 123.

KUNSCH, Margarida. **Percursos Paradigmáticos e avanços epistemológicos nos estudos da comunicação organizacional**. Comunicação Organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Editora Saraiva 2009. p. 63-67.

KUNSCH, Margarida. **A Comunicação nas Organizações: dos fluxos lineares às dimensões humana e estratégica**. Comunicação Organizacional Estratégica: Aportes conceituais e aplicados. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Summus, 2016. p. 37-58.

KUNSCH, Margarida. **Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Sumus, 2003.

- HALL, Stuart L. **Capitalismo na encruzilhada**. São Paulo. Editora: Bookman, 2006.
- HAUSSEN. **Comunicação e Culturas regionais e a sociedade digital no Brasil**. In: Comunicação, Mídia e Consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing. v. 7, n. 19 (julho 2010) – São Paulo: ESPM, 2010.
- LEMOS, Else. **Pós-disciplinaridade e reflexividade: desafios e oportunidades para a pesquisa em relações públicas**. In: XXVI Encontro Anual da Compòs, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo - SP, 06 a 09 de junho de 2017. Anais eletrônicos... São Paulo: COMPÒS, 2017.
- LIMA, Samuel. **Gestão do Conhecimento e Relacionamento: Poderosos ativos para as empresas**. São Paulo: Editora Burarama Conteúdos, 2009.
- MARCONDES, CIRO. **Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008.
- MARCHIORI, Marlene. **Cultura e Comunicação Organizacional: Uma Perspectiva de Inter-Relacionamento**. In: MARCHIORI, Marlene (Org). Comunicação em Interface com Cultura. Rio de Janeiro: Senac. 2013. Coleção Face da Cultura e da Comunicação Organizacional. p. 101-116.
- MARCHIORI, Marlene. **Cultura e Comunicação Organizacional: uma perspectiva abrangente e inovadora na proposta de inter-relacionamento organizacional**. In: Marlene Marchiori (Organizadora). Faces da cultura e da comunicação organizacional. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2006. p. 77- 94.
- MARCHIORI, Marlene. **Cultura e Comunicação Organizacional: um olhar estratégico sobre a organização**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto. 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Pistas para entre-ver meios e mediações**. Dos meios às mediações - Comunicação, Cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- NASSAR, Paulo. **Relações Públicas: A construção da Responsabilidade Histórica e o resgate da Memória Institucional das Organizações**. 3.ed. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 2012.
- NASSAR, Paulo. **Relações públicas e história empresarial no Brasil: estudo de uma nova abrangência para o campo das relações públicas**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NASSAR, Paulo. **A Aberje e a comunicação organizacional no Brasil**. Comunicação Organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Editora Saraiva 2009. p. 63-67.
- OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. **Objetos de estudo da Comunicação Organizacional e das Relações Públicas: um quadro conceitual**. Revista Organicom, São Paulo, v. 10/11, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139004>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OROZCO, Guilherme Gomes. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.** In: CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Org.) *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento.* São Paulo: 2011, p. 159-174

OROZCO, Guilherme Gomes. **Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos.** In: APARICI, Roberto (Org). *Educomunicação para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014. p. 279 -291.

PINTO, Roquete. **Carta Manuscrita.** 1949.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa Bibliográfica.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.* São Paulo: Atlas, 2005. p. 51-61.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Rosane Palacios. **As relações públicas e os clientes: foco no relacionamento com o público consumidor.** In: *Relações Públicas: construindo relacionamentos estratégicos.* Dornelles, Souvenir Maria Graczyk (Org). Porto Alegre: Edipuc, 2012. p. 53-61.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminhos da Gestão Comunicativa como prática de Educomunicação.* In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Gestão da Comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica.** Porto Alegre: Paulinas, 2009. p. 161-188.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** In: Adílson Odair Citelli e Maria Cristina Costa (Orgs). *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento.* São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Introdução edição brasileira.** In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação para além do 2.0.** São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da gestão comunicativa como prática para da Educomunicação.** In: Maria Cristina Castilho Costa (Orgs). *Gestão da Comunicação: Projetos de Intervenção.* São Paulo: Paulinas. 2009. p. 161-188.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Planejamento de projetos de Gestão Comunicacional.** In: Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Castilho Costa (Orgs). *Gestão da Comunicação. Epistemologia e pesquisa teórica.* São Paulo: Paulinas. 2009. p. 27-54.

SCROFERNEKER, Cleusa. **Comunicação Organizacional: certezas e incertezas.** In: Cleusa Scroferneker (Organizadora). *O diálogo possível: comunicação organizacional e paradigma da complexidade.* Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TORQUATO, Gaudêncio. **Tratado de Comunicação Organizacional e Política.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TORQUATO, Gaudêncio. **Tratado de Comunicação Organizacional e Política**. São Paulo: Editora Pioneira, 2009.

TORQUATO, Gaudêncio. **Da gênese do jornalismo empresarial e das relações públicas à comunicação organizacional no Brasil**. Comunicação Organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). São Paulo: Editora Saraiva 2009. p. 63-67.

VARONA MADRID, Federico. **La intervención apreciativa**: una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2009.

# 16. A ATUALIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE A LUZ DA CONCEPÇÃO DE THEODOR W. ADORNO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

DANIELE TEREZINHA DE LIMA BAITEL  
SONIELI PEDROSO LASCOSKI

## 16.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa brevemente a profissão docente, à luz da Teoria Adorniana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que toma como principal referência o texto “Tabus acerca do Magistério”, publicada no livro *Educação e Emancipação* (1995). No referido texto, Theodor W. Adorno faz uma análise reflexiva sobre os preconceitos que envolvem a atividade docente. Iremos abordar essa temática na conjuntura atual, visto que a pandemia pode nos trazer contribuições para uma revisão sobre o papel dos docentes na sociedade.

Intencionamos trazer algumas considerações sobre o que presenciamos corriqueiramente como profissionais da educação, reflexões sobre a discriminação do magistério que presenciamos desde a nossa graduação e que nos acompanha ao longo da nossa vida profissional como docentes da educação infantil e anos iniciais. Enfatizamos nesse estudo o contexto da pandemia da Covid- 19 por acreditar que nesse momento atípico os docentes vivem um momento excepcional e frustrante, mas que avistam nessa conjuntura uma oportunidade em que a sociedade pode repensar a sua concepção sobre a docência.

É notável que vivemos em uma sociedade que ainda enxerga o professor de forma destorcida, ora como um herói e ora como um ser ineficiente. Em 2020, vivemos um cenário ímpar na educação, a qual precisou ser readaptada a uma realidade pandêmica, aulas presenciais passaram a ser remotas, instituições e docentes de todo o país precisaram se readequar a uma nova realidade na educação. Na atual conjuntura, de escolas fechadas e sem a presença física do professor, a sociedade é levada a repensar a importância deste profissional para a

efetivação de um ensino de maior qualidade. É possível que essa nova experiência seja capaz de proporcionar uma nova análise em relação aos tabus que cercam o magistério? Essa questão somente a pós pandemia poderá responder com solidez, entretanto destacamos alguns aspectos no decorrer do texto que nos ajudam a compreender como essa desvalorização já está enraizada em nossa sociedade e como esses tabus acerca do magistério afetam a concepção da sociedade em relação ao docente.

Theodor W. Adorno apresenta algumas considerações pertinentes a pesquisar sobre os tabus no magistério, os quais acabam perturbando e dificultando ainda mais o trabalho docente. No texto “tabus acerca do magistério”, Adorno<sup>1</sup> enfatiza que as suas reflexões são baseadas em uma investigação de alguns preconceitos psicológicos vivenciados na docência, ao longo do texto iremos abordar brevemente alguns dos tabus exemplificados pelo autor, associando-os em um contexto pandêmico.

A metodologia usada na pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo. De acordo com Lakatos e Marconi<sup>2</sup>, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc. Além disso, oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas.

### **16.1.1 Tabus que cercam o magistério**

Durante a pandemia da Covid-19 e com a implantação das aulas remotas todos os olhares voltaram-se ao professor que teve que reinventar seu modo de lecionar utilizando as tecnologias digitais para dar continuidade ao seu trabalho, mesmo que de forma precária, pois foi algo imposto a classe e sem uma formação prévia para inserir o docente na cultura digital. A educação durante e pós pandemia pode nos ajudar a repensar a profissão docente, que sempre foi alvo de críticas, e a enxergar a importância deste profissional para a sociedade, o professor antes subjugado, agora durante a pandemia tem sua função reconhecida, visto que não se pode pensar em formação escolar sem pensar em professor.

Adorno faz uma análise reflexiva no texto “tabus acerca do magistério” sobre como é ser professor e os preconceitos que levam a sociedade a não ter valorização por este profissional essencial em todos os lugares. Essa profissão é pouco valorizada, temos a imagem de profissão de fome, em que pressupõe que

---

<sup>1</sup> ADORNO, Theodor, W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995c. p. 97-117.

<sup>2</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. -São Paulo: Atlas 2003.

muitos optaram por exercer essa profissão por falta de alternativas no mercado de trabalho. Os professores da educação infantil e dos anos iniciais ouvem frequentemente termos pejorativos como: professorinha, tia, entre outros. Para Adorno<sup>3</sup> são tabus criados inconscientemente vinculados a profissão, já os preconceitos psicológicos e sociais têm efeitos sobre a realidade transformando-as em reais e que acabam por causar danos ao magistério.

No texto acima citado, o autor destaca a aversão quanto a profissão docente, levando em conta os fatores de caráter sociais, econômicos e culturais. Ser professor comparado a outras profissões não se caracteriza como uma profissão de respeito, ou seja, “inequivocadamente, o magistério comparado a outras profissões acadêmicas, como a advocacia ou a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente”<sup>4</sup>. Essa comparação em relação aos juristas e aos médicos possuem uma profissão intelectual com notabilidade e uma ótima reputação, ainda é vista na sociedade como um sinal de menosprezo a outras profissões igualmente intelectuais, como a docência por exemplo.

Essa concepção, de menosprezo aos profissionais da educação, é algo histórico e cultural que está vinculada a essa profissão a muito tempo, para “[...] O menosprezo de que é alvo tem raízes feudais[...]”, ou seja, esta visão já está presente na sociedade a muito tempo, o que dificulta mais ainda a superação dessa discriminação, por vezes os profissionais não são reconhecidos nem pelos títulos acadêmicos conquistados, são diminuídos por sua autoridade em alcançar um universo infantil e de adolescentes.

Para o autor o professor é herdeiro do Escrivão e do Escriba que tinham posições submissas e eram encarregados de copiar textos e realizar atividades similares. Há uma cisão entre poder e conhecimento, pois os cavaleiros feudais eram respeitados apesar de ter uma educação pautada em conhecimentos enciclopédicos, eram provenientes da nobreza e seu trabalho era dotado de notável respeito.

Como já assinali, o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do renascimento; como, por exemplo, na “Canção dos Nibelungos”, onde se expressa o desprezo de Hagen, que considera o capelão um débil, justamente aquele capelão que a seguir escaparia com vida”<sup>5</sup>

Na abordagem histórica, os cavaleiros feudais se diferenciavam dos Escribas por possuir o verdadeiro poder: a força física, ele tinha a legitimação da violência, fazia parte da nobreza e defendia o feudo, seu compromisso era a defesa da terra e a busca por mais riquezas. Já os escravos, oriundos da Grécia,

---

<sup>3</sup> ADORNO, 1995.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 101.

eram designados professores “o intelecto encontrava-se separado da força física<sup>6</sup> todavia, estes Escribas e Escrivães apesar de possuir muito conhecimento não possuíam nenhuma posição elevada na sociedade, mantiveram seu papel de subalterno detentor do saber e sem autoridade.

Adorno<sup>7</sup> descreve exemplos de como o professor era visto na sociedade alemã e inglesa, referiam-se aos docentes utilizando uma série de expressões degradantes; o mais conhecido em alemão é o *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchas pelas batidas nos tambores) mais vulgar e também relacionado ao alemão a instrumentos musicais é *Streisstrommler* (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se *schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas.<sup>8</sup> Esse pensamento não é algo característico da Alemanha e Inglaterra, na atual conjuntura a classe docente ainda sofre com tais preconceitos, com o baixo salário e com condições de trabalho precárias. Até aqui fizemos uma breve contextualização sobre o surgimento, de acordo com Adorno<sup>9</sup>, dos estereótipos que cercam a profissão docente. Na próxima seção abordaremos questões mais atuais sobre a temática.

### 16.1.2 A profissão docente na atual conjuntura

Ser professor não resulta em prestígio social como em outras profissões ligadas a jurisprudência, saúde, tecnologia e engenharias, estes profissionais têm sua influência na sociedade civil adulta, enquanto o professor tem domínio na parte infantil que também é vítima de desprezo Adorno<sup>10</sup>. Possivelmente decorra disso o menosprezo aos professores dos anos iniciais no que tange a educação infantil, fato que se agravou durante a pandemia da Covid-19, uma vez que os Centros de Educação Infantil (CEI) e escolas precisaram fechar para garantir a contenção do alcance do vírus, uma questão de saúde pública, mas alguns pais só se questionavam sobre o lugar que deveriam deixar os filhos quando precisassem se ausentar do lar, destacando ainda nesse espaço infantil apenas uma visão de “deposito de crianças”, um lugar assistencialista e quanto ao docente meramente um papel inferiorizado de cuidador.

O preconceito descrito em nossa sociedade está presente entre a própria classe do magistério, em que o professor universitário é considerado como uma referência com maior notoriedade e admiração intelectual, enquanto os outros docentes se “limitam” a servirem apenas como cuidadores de crianças ou mantenedores de ordem. De acordo com<sup>11</sup> “De um lado, o professor universitário

---

<sup>6</sup> Ibidem, p. 102.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 99.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 99.



como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus". É uma classificação equivocada na categoria docente, mesmo que os professores universitários tenham uma condição financeira mais favorável, não é motivo para causar fúria e separar a categoria docente, pois ambos pertencem ao proletariado e são igualmente explorados pelo sistema capitalista.

Essa dicotomia entre professor universitário e professor da educação básica deve ser superada a fim de haver uma união destes profissionais, lutando em prol de uma educação que rompa com a semiformação que barbariza a sociedade e transforma os indivíduos em seres alienados reprodutores ideológicos do sistema econômico e social vigente

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante.<sup>12</sup>

A imagem do professor sempre está vinculada a disciplina, desde os anos iniciais até o ensino superior à autoridade do professor não perpassa a sala de aula, diferente das outras profissões de maior "prestígio", neste sentido para Adorno<sup>13</sup> o professor sendo um herdeiro do escriba, com notáveis conhecimentos continua sendo um subalterno com funções intelectuais.

No decorrer do texto, o autor ainda apresenta um novo tabu denominado como o complexo de *devaneius*, o qual consiste na percepção do professor como um ser que vive fora da realidade. A escola por vezes, parece um lugar isolado do restante da sociedade, um ambiente em particular que cria um mundo fantástico, imaginário e perfeito. Esse contexto ilusório colabora para a alienação tanto do professor quanto do aluno, ambos não se constituíram como sujeitos independentes. Segundo o autor o docente com complexo de *devaneius*

encontra-se em permanente suspeição de estarem fora da realidade [...] No estereótipo do "estar fora da realidade" fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes. O que é infantil é o realismo supervalorizado dos mesmos.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 116

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 110.

Outra concepção que ainda se encontra na sociedade de forma equivocada, é relacionar o professor como uma figura autoritária, detentora de poder absoluto em sala de aula e que utiliza castigos para manter a ordem no período de ensino, inclusive sendo intimidado muitas vezes pelas instituições de ensino e pelos próprios familiares a ter essa postura rígida e carrasca.

A nossa sociedade por ter um caráter violento, entende na punição um mecanismo de controle e sucesso, claro que na prática docente essa visão encontra-se equivocada e ultrapassada, mas ainda é lembrada pela sociedade como algo que acontecia e tinha um “resultado satisfatório para controlar os alunos mais rebeldes”. Essa visão ultrapassada em relação as práticas de castigos, deve ser cada vez mais esclarecida perante a sociedade, como algo que foi totalmente banido. Segundo Adorno, “só é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro, quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar”<sup>15</sup>.

A experiência de adentrar aos muros da escola ainda na infância pode ser compreendida como parte da violência, que na nossa sociedade por imposição das políticas educacionais ocorre cedo e de forma prematura, a criança é “retirada” do seu vínculo familiar, sua comunidade primária de vivências e passa a ter contato com novas crianças e professores, uma nova realidade que causa no mínimo desconforto, a partir desse momento a criança precisa seguir um modelo e se adequar aos padrões determinados pela instituição de ensino que foi inserida. Para Adorno essa experiência nova além de incômoda, é o primeiro passo para conviver em uma sociedade alienada,

Na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social [...] O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor” [...]”<sup>16</sup>

A sociedade utiliza a violência e a coerção como um mecanismo de ordem e alienação colaborando ainda mais para a discriminação do docente, este que por vezes se inclui nesse cenário de autoritarismo por acreditar que é o certo a se fazer.

Para modificar essa realidade, é preciso entender que o principal meio para isso ocorrer é o diálogo e o esclarecimento de todos. “Esclarecimento dos próprios professores, dos pais e tanto quanto possível também dos alunos”<sup>17</sup>. Para isso acontecer de fato, será preciso um novo paradigma de educação que

---

<sup>15</sup> Ibidem p. 107.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 112.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 114.

englobe a formação docente como um fio condutor de mudanças, é um trabalho minucioso que deverá ser construído e reforçado ao longo dos anos.

Como uma alternativa de superação do ensino autoritário. No texto “Educação--- para quê?” Adorno fala do processo de emancipação que só ocorre quando a indivíduo adquire sua plena autonomia superando os discursos coletivistas da escola. Para Adorno<sup>18</sup> a educação deve possibilitar a autonomia do indivíduo, quando isso não ocorre a educação torna-se um meio de manipulação, ressalta que não há um modelo ideal de homem, cada ser é único, o indivíduo deve ser autônomo e emancipado. Adorno compreende a emancipação no termo kantiano em que o sujeito tem condições de refletir sobre si e realizar suas próprias escolhas.

Ao desenvolver a autonomia o sujeito é capaz de superar discursos coletivistas de que a escola é como uma fábrica e todos devem agir e pensar conforme manda o diretor, professor. Adorno nos lembra que um dos riscos que a educação escolar está sujeita é o discurso coletivistas que visam modelar os sujeitos

Frases ouvidas com muita frequência como as do tipo: “é preciso vestir a camisa da escola”, ou ainda, “a escola precisa falar uma só língua” ilustram com precisão tais discursos. Estas práticas discursivas indicam, embora às vezes de modo imperceptível, a tentativa de construção de um único discurso, e, através dele, a padronização de comportamentos, retornando justamente àquilo que foi fundamental para que Auschwitz existisse: “o problema da coletivização.”<sup>19</sup>

A concepção de educação para Adorno está na produção de uma consciência verdadeira sobretudo na questão política, o que permitiria viver a plena democracia, a escola deve se afastar do discurso autoritário e das práticas pedagógicas que padronizam o aluno muito comum no sistema fordista de educação “Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada”<sup>20</sup> Na concepção Adorniana a educação deve partir da realidade, pois a emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, essa educação emancipadora faz com que se desmantele as ideologias vigentes, tabus e estereótipos possibilitando uma reflexão crítica da própria realidade em que está inserido.

---

<sup>18</sup> ADORNO, Theodor, W. Educação---para quê? In ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 139-154.

<sup>19</sup> ADORNO, 2003, p. 127 *apud* ZAMBEL, Luciana.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2215, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 25. Jul. 2020.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 128.

### 16.1.3 Trabalho docente e pandemia

Nesse cenário de autoritarismo a pandemia colaborou para a precarização do trabalho docente obrigando-lhe a trabalhar com tecnologias com as quais não tinham familiaridade. O contexto de fechamento das escolas e distanciamento social, trouxe mudanças repentinas na mediação de conhecimentos repassados aos alunos, por determinação do Ministério da Educação (MEC) as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional, assim as instituições de ensino foram permitidas a realizar em caráter excepcional “[...] a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais”<sup>21</sup> também vulgarmente denominadas “ensino remoto”. Destarte, o docente teve que reorganizar sua rotina, seu planejamento, modo de avaliar, pois ensinar vai muito além de enviar apostilas e vídeos para os alunos, tudo isso sem uma preparação prévia para trabalhar com as novas tecnologias, muitos professores não dispunham de uma boa internet e de um bom computador para que possam trabalhar com o ensino remoto nesse período conturbado de impossibilidades na educação. Foi uma nova realidade imposta de maneira abrupta, além da disponibilidade do docente no processo de reinventar a sua prática.

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para a integração e autoria na cibercultura.<sup>22</sup>

O ensino presencial virtual, adotado pelas instituições de ensino, exige a presença do professor em tempo integral em casa, na situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho sujeitos as condições de trabalho improvisadas e a carga horária extenuante. Grande parte dos professores estão com uma jornada de trabalho superior ao período das aulas presenciais essa sobrecarga de trabalho tem causado abalos psicológicos na categoria docente, isso se caracteriza como uma nova forma de desvalorização da classe, pois não contam com

---

<sup>21</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020c. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2020

<sup>22</sup> SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso: White Books, 2014, p. 83. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

acompanhamento psicológico para dar conta da ansiedade e do estresse em trabalhar horas em frente ao computador, nem financeiramente para poder contratar um provedor de internet de melhor qualidade, sem ajuda financeira na manutenção dos equipamentos tecnológicos utilizados na preparação e aplicação das aulas além de fazer do espaço doméstico um ambiente de trabalho dividindo a atenção entre as atividades familiares e profissionais.

As formas de desvalorização que historicamente eram psicológicas passaram também para o campo material, visto que o professor virou escravo do sistema que é alimentado por quantidade em vez de qualidade, um trabalho estritamente burocrático que tira totalmente a autonomia docente. O ensino remoto deve ser pensado de modo a não reforçar o modelo de ensino tradicional e a precarização do trabalho docente, tabus criados acerca da profissão devem ser combatidos e agora, mais do que nunca, a função do professor deve ser respeitada e valorizada diante deste cenário pandêmico, a pandemia tornou mais visível a importância do professor na sociedade, pois nem todas as famílias dispõem de tempo e formação adequada para assumir a tutoria de crianças e adolescentes. A interação presencial entre professor e aluno ainda é primordial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

## **16.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do texto trouxemos a gênese da profissão docente que começou com os escribas que eram escravos oriundos da Grécia responsáveis em alfabetizar crianças. Esta visão, que inferioriza o professor da educação básica, percebemos ainda hoje quando ouvimos termos pejorativos relacionados ao nível de atuação docente, enquanto no nível básico as professoras são vistas como tias e professorinhas no outro nível, a do ensino superior, possuem um certo respeito devido ao status, mas ambos pertencem ao proletariado e sua função principal é de trabalhar em prol da educação e formação escolar do alunado.

De maneira breve, falamos sobre a desvalorização docente, tema amplamente abordado por vários teóricos. Neste texto trouxemos para a reflexão o Theodor W. Adorno, pois seu pensamento sobre a classe docente e os tabus que acerbam, nos parece muito atual. Com as escolas fechadas devido a pandemia faz-se o uso do ensino remoto, sobrecarregando o professor de trabalho sem receber apoio psicológico e financeiro adequados para a um ensino com mais qualidade ficando todos estes custos a cargo do professor. Muitas famílias se viram obrigadas a ensinar seus filhos em casa, grande parte sem tempo e formação para suprir as necessidades educacionais dos alunos, fazendo-se assim indispensável a mediação ensino e aprendizagem presencial entre professor e aluno.

Para que a sociedade sobreviva é indispensável o processo de desbarbarização do indivíduo, mas é necessário que se liberte dos tabus, fator que

ajuda na reprodução da barbárie. Para Adorno<sup>23</sup> somente a escola pode apontar para desbarbarização da humanidade na medida em que toma consciência de si. A escola deve recuperar seu sentido educativo e sensível da vida, superando a questão de conteúdos irracionais, adaptados e massificados que não proporcionam uma reflexão absoluta do sujeito.

O cenário da pandemia pode estar contribuindo com novas perspectivas de mudanças na relação professor/ aluno, ainda é cedo para afirmar que isso irá perdurar na sociedade pós-pandemia, mas pode ser um período de novas reflexões a frente do trabalho docente.

Os pais precisaram conviver isolados em casa com os seus filhos por um longo período, essa foi uma experiência nova que gerou sensibilidade perante a contribuição do professor no ensino aprendizagem, a grande maioria sentiu a ausência do docente durante as atividades desenvolvidas em casa, claro que não é uma unanimidade, já que muitos aproveitaram o momento para desprestigiar ainda mais o professor, acreditando que o mesmo tinha uma carga horária de trabalho reduzida, mas sabemos que isso não condiz com a verdade, mesmo longe do ambiente escolar o professor mantém seu trabalho seja planejando atividades, confeccionando matérias didáticos, realizando cursos de aperfeiçoamento profissional etc. O distanciamento social permitiu a sociedade olhar para as instituições de ensino de uma forma distinta, começando a entender e a reconhecer a importância em diferentes aspectos do trabalho das escolas e dos docentes.

A docência é uma oportunidade de resistência em meio a uma sociedade caótica e violenta, a maior “arma” que o professor pode utilizar em meio a esse caos é o esclarecimento. A concepção adorniana o texto “tabus acerca do magistério”, nos ajudaram a refletir pela busca de uma transformação social necessária e fundamental para desvincular o preconceito da carreira docente, o texto que utilizamos como referência principal nesse estudo, expõe alguns tabus presentes na sociedade em relação ao docente, nos fez analisar que por vezes o próprio docente colabora para essa desvalorização colocando-se em categorias de trabalho distintas em vez de uniformizá-las.

O preconceito com o profissional da educação são estigmas construídos historicamente, entretanto, acreditamos que a pandemia motivou uma reflexão e uma possível revisão sobre o papel fundamental do professor na sociedade. A substituição temporária da aula presencial por remota terá efeitos inimagináveis no processo de ensino aprendizagem, no psicológico dos professores e alunos, na organização escolar etc. Todavia, temos esperança de que a pós-pandemia proporcione dias melhores para o trabalho docente e a educação de forma geral.

---

<sup>23</sup> ADORNO, 1995.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor, W. **Educação---para quê?** In ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- ADORNO, Theodor, W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor, W. **Tabus acerca do magistério**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020c**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2020
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: White Books, 2014. Disponível em [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 20. Jul. 2020.
- ZAMBEL, Luciana.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. **Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 25 jul. 2020.





# **17. RELATO DE EXPERIÊNCIA: UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA PARA AUXILIAR NAS ATIVIDADES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS

## **17.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

Os cursos de licenciatura no Brasil, têm como objetivo a regulação da atividade docente, ou seja, são cursos que, principalmente, formam professores. Nesse contexto formativo, se faz presente as atividades práticas, sendo uma delas os Estágios Supervisionados (ES).

Sobre esse aspecto, Anjos, Borghi e Porto<sup>1</sup> (2017) destacam que:

Temos o estágio como uma ferramenta de aproximação, onde os licenciandos desenvolvem as práticas educativas, aliando o conhecimento teórico ao prático, utilizando do estágio supervisionado como instrumento de pesquisa para conhecer a realidade da educação da localidade/comunidade em que está inserido. O estágio representa uma etapa importante no processo de formação inicial do educando, pois através deste é possível vivenciar as experiências adquiridas ao longo desse processo, as quais possibilitam a este aplicar os conhecimentos adquiridos, ao longo de sua formação, na prática.<sup>2</sup>

Para muitos licenciandos, o ES é o primeiro contato com o chão da sala de aula como profissional, sendo este o momento oportuno de colocar em prática todo arsenal teórico aprendido na academia.

---

<sup>1</sup> ANJOS, E. R; BORGHI, I. S. M; PORTO, K. S. Estágio supervisionado ciências da natureza na educação do campo: relato de experiência da escola municipal Rui Barbosa, comunidade do Segredo-BA. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil, v. 6, n. 6, p. 973- 988, 2017.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 974.

Nesse sentido, é preciso que o acadêmico em questão, lance mão de novas experiências metodológicas, para diversificar o processo de ensino-aprendizagem, no qual, é comum que os estudantes sejam meros receptores, deixando para a figura do professor o papel de detentor único do conhecimento.

Frente a necessidade de diversificar o ensino, o presente trabalho expõe uma experiência realizada no ES, sendo que nesse foi utilizado um Jogo Didático (JD) como instrumento de avaliação, em uma aula de Biologia com uma turma de Ensino Médio, com aproximadamente 24 alunos. O objetivo principal do trabalho em questão, foi indicar os JD como recursos válidos para o auxílio do processo ensino-aprendizagem, além de expor um relato de experiência de uma graduanda em licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), acerca do ES.

## 17.2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 17.2.1 Formação inicial de professores

A profissão docente é uma atividade indispensável que “constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”<sup>3</sup>. A necessidade dessa vai além do viés da formação intelectual do aluno e percorre os aspectos do auxílio à construção de indivíduos situados com senso histórico e crítico. Em um de seus desdobramentos sobre a educação e suas conjunturas, Pimenta<sup>4</sup> entende que:

Cada vez mais se faz necessário a profissão professor enquanto mediação nos processos da cidadania dos alunos, para a superação do fracasso e das desigualdades escolares, o que impõe a necessidade de repensar a formação de professores.<sup>5</sup>

Nesse sentido, é de grande valia compreender os aspectos que envolvem a formação desse profissional, ainda mais quando colocamos a luz a notoriedade de tal profissão e sua essencialidade para a sociedade.

De acordo com Gatti<sup>6</sup> há um novo olhar e considerações acerca de como se forma e sobre quem forma os docentes, devido aos desafios de entendimento a respeito do que é formar professores nas políticas educacionais brasileiras, no

---

<sup>3</sup> NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992, p. 2.

<sup>4</sup> PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>6</sup> GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

qual múltiplos fatores convergem para o aumento das preocupações com essa temática. Gomes<sup>7</sup> também contribui para os estudos indicando que “pensar e repensar a formação dos professores, nas suas dimensões, inicial e continuada, significa, para todos os educadores, acadêmicos e alunos, um grande desafio”.

Gatti<sup>8</sup> indica alguns fatores relacionados à docência e que contribuem para o aumento das tensões e preocupações, no qual destaco os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, assim como as condições de trabalho nas escolas, as estruturas institucionais que abrigam os cursos de licenciatura, seja quanto aos seus currículos ou conteúdos formativos, as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica e outros. Sendo assim, ao escolher a docência como profissão é esperado que o indivíduo tenha conhecimento desses desafios e que existe uma certa urgência em modificar esse cenário, no qual o professor é parte central.

No que tange a formação inicial, essa se faz extremamente relevante para a educação, principalmente tendo em vista que esses futuros profissionais executarão um papel indispensável na formação e construção do ensino e da aprendizagem<sup>9</sup>. É nesse período formativo inicial, que o futuro docente adquire conhecimentos tanto teóricos como práticos, que servirão de base para a condução de suas atividades profissionais. Além disso, é nesse cenário, no qual se vivencia e aprende o exercício da profissão, que se inicia a construção da identidade docente.

Pimenta<sup>10</sup>, propõe que essa construção da identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente situado, ocorrendo:

A partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida,

---

<sup>7</sup> GOMES, R. C. M. A formação dos professores no contexto atual. 2011. Revista de Educação, v. 14, n. 18, 2015, p. 103.

<sup>8</sup> GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

<sup>9</sup> ROCHA, R. N.; SÁ, L. O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química e suas trajetórias de vida: possíveis relações. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química Licenciatura, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

<sup>10</sup> PIMENTA, 1999.

de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.<sup>11</sup>

Ou seja, a formação inicial é uma ferramenta que coloca em xeque a análise sobre a profissão. Por meio das relações epistêmicas, pessoais e sociais, compreendidas em seus contextos políticos e econômicos, aliadas as experiências desses profissionais, se constrói a identidade profissional (NÓVOA<sup>12</sup>; PIMENTA<sup>13</sup>; ARRUDA; ARAÚJO; PASSOS<sup>14</sup>).

### 17.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL

A prática, atrelada aos conhecimentos teóricos, é indispensável como ferramenta para construção de habilidades inerentes da profissão de professor. Lima e Pimenta<sup>15</sup>, retratam a prática como mecanismo de ensino capaz de demonstrar a vivência através de experiências pedagógicas. Logo, as autoras apontam que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado.<sup>16</sup>

Essa prática, está garantida em todos os cursos de licenciatura, por meio das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece 800 horas de carga horária voltada para tal ferramenta, sendo distribuídas entre o Estágio Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares, intitulado-as como Práticas Pedagógicas.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC, às 400 horas referentes ao estágio estão divididas em três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (I, II e III), sendo o I realizado em escolas de nível fundamental,

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>12</sup> NÓVOA, 1992.

<sup>13</sup> PIMENTA, 1999.

<sup>14</sup> ARRUDA, S. M.; ARAÚJO, R. N.; PASSOS, M. M. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. *Investigação em Ensino de Ciências*. v. 23, n. 2, p. 1-17, 2018.

<sup>15</sup> LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S.G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 7.

o II em espaços não formais de ensino, escolhidos pelos estudantes, e por fim o III em escolas de nível médio.

O ES é um período substancial e privilegiado que traz à tona as reflexões sobre todo aparato metodológico aprendido nos cursos de licenciatura<sup>17</sup>. Suas conjunturas são baseadas na vivência da profissão e permitem que os discentes adquiram habilidades e conhecimentos acerca dos saberes teóricos e práticos. Sobre o ES, Pimenta e Lima<sup>18</sup> retratam que, compete ao estágio dos cursos de formação de professores:

Possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.<sup>19</sup>

Reforçando a visão dessas autoras, Felício e Oliveira<sup>20</sup>, também se debruçam sobre os ES, destacando esses como “um espaço onde a articulação teoria-prática efetiva-se por intermédio das análises, reflexões, compreensões, sínteses das experiências vivenciadas [...] nas escolas-campo”.

Este conjunto de atividades de formação, que é o Estágio Supervisionado, se realiza sob a supervisão de um professor capaz de conduzir o processo crítico de reflexão e ação, o professor supervisor. Buriolla<sup>21</sup> destaca que:

Cabe ao supervisor através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional.<sup>22</sup>

Sendo assim, o professor supervisor tem papel importante nesse processo, pois através do compartilhamento de seus saberes pedagógicos e profissionais, caracterizados por Tardif<sup>23</sup> como saberes experienciais, ele auxilia não só na condução das atividades do estágio em si, mas auxilia e influencia também a construção desse indivíduo como futuro profissional.

---

<sup>17</sup> DIAS, V.; PITOLLI, A; PRUDÊNCIO, C.; OLIVEIRA, M. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz–Bahia. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v. 9, p. 1-7, 2013.

<sup>18</sup> PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>20</sup> FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar em revista, v. 24, n. 32, p. 215-232, 2008, p. 218.

<sup>21</sup> BURIOLLA, Marta A. F. Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>23</sup> TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

## 17.4 JOGOS DIDÁTICOS

No período de estágio, é importante que o licenciando conheça e recorra a recursos didáticos que servem como opção pedagógica que auxiliam e facilitam o processo de Ensino Aprendizagem. Uma dessas opções são os JD, no qual Santos, Oliveira e Dias (2018, p. 2), apontam esses “como uma atividade lúdica que promove e estimula o aprendizado”.

Já Cunha<sup>24</sup>, retratam que esse possui o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, contendo aspecto lúdico e sendo utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, mostrando-se uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem.

Como, comumente, no ensino de Ciências os alunos têm uma certa dificuldade com relação aos nomes e termos científicos, Santos, Oliveira e Dias<sup>25</sup> apontam os JD como opção para auxiliar nesse processo de aprendizagem. Logo, elas revelam que:

Especialmente, no ensino de Ciências Naturais, os alunos, normalmente, apresentam dificuldades em memorizar nomes e termos científicos, assim, a utilização de JD em sala de aula é uma opção pedagógica para o professor trabalhar de forma lúdica, promovendo e estimulando o aprendizado, pois com o uso deste recurso, o aluno passa do papel de mero receptor para autor ativo, agindo, questionando e chegando às suas próprias conclusões sobre a temática abordada.<sup>26</sup>

Pinto<sup>27</sup> afirma que o uso desses, no ensino de ciências, é uma estratégia de ensino eficaz, pois cria uma atmosfera de motivação que permite ao aluno participar ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Os JD podem ser alternativas plausíveis para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, que alterou o trabalho nas escolas e o modo de ensino, interrompendo as aulas presenciais em todas as instituições de ensino no país<sup>28</sup> e impondo novos contextos aos professores e estudantes, que tiveram que se adequar as aulas online<sup>29</sup>. Essa valoração aos JD se dá, pois essa é uma ferramenta lúdica capaz de chamar a atenção do alunado<sup>30</sup> e também por existir uma

---

<sup>24</sup> CUNHA, N. H. S. et al. Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988

<sup>25</sup> SANTOS, M. R. M. D.; OLIVEIRA, L. R. S. D.; DIAS, V. B. Um olhar reflexivo sobre a utilização do jogo didático “classificação dos seres vivos”, para o ensino de biologia. In: Anais do 3º Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia (Jalequim - Level III). Foz do Iguaçu (PR) UNILA, 2018.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 1.

<sup>27</sup> PINTO, L. T. O uso dos jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias. Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2009.

<sup>28</sup> SILVA, D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.

<sup>29</sup> MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, p. 351- 364, 2020.

<sup>30</sup> SANTOS, OLIVEIRA E DIAS, 2018.

gama significativa de jogos didáticos em diversas plataformas *on-line*, como *Kahoot*, *Genially*, *Flippity* e outros.

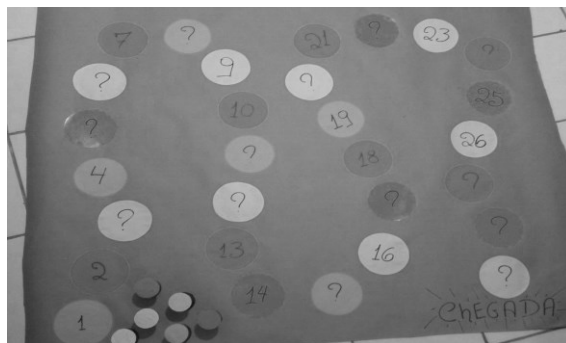
## 17.5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A experiência aqui descrita foi vivenciada no Estágio Supervisionado III, por uma estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio matriculados no Colégio Estadual de Itabuna, Bahia.

Nessa, foi realizado um JD sobre o Reino Plantae (Figura 1), na forma de trilha com os alunos. Destaque-se que o recurso foi utilizado como forma de avaliação dos alunos, substituindo a avaliação tradicional na forma de teste escrito. O jogo foi realizado da seguinte maneira:

1. A turma foi dividida em 5 grupos, com uma média de 5 alunos;
2. Um líder foi escolhido para cada grupo e estes jogavam o dado para decidir a ordem das jogadas;
3. Após a escolha da ordem do jogo, este se iniciou com o líder do grupo jogando o dado. O número que caía no dado indicava quantidade de casas que o grupo deveria avançar/ percorrer, quando parava na interrogação o grupo respondia uma pergunta sobre o Reino Plantae, assunto previamente trabalhado em sala de aula;
4. Os estudantes do grupo tinham 30 segundos para responder, caso acertassem permaneciam na casa, ser errassem voltavam uma casa. E assim o jogo seguiu até que um dos grupos chegasse ao final.

**Figura 1:** Jogo Didático na forma de trilha, utilizado para a condução da atividade descrita.



**Fonte:** a autora - arquivo pessoal

É importante ressaltar que o método utilizado para análise das respostas dadas pelos alunos, durante o jogo foi qualitativo e as inferências foram feitas a partir do *feedback* dos alunos durante a realização do mesmo, pelas impressões do professor supervisor do presente estágio e da licencianda estagiária.

## 17.6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações feitas em sala de aula, foi possível visualizar a surpresa dos estudantes ao se depararem com o JD e descobrirem que a avaliação seria feita por meio deste. Quando informados na aula anterior que precisavam estudar para uma atividade avaliativa todos inferiram que iriam realizar uma avaliação na forma de teste escrito, que é o modelo tradicional adotado pela maioria das escolas e pelos professores.

Apesar da agitação dos estudantes com a novidade, não foi difícil de explicar a execução do jogo e nem mesmo fazer as observações necessárias sobre a condução do mesmo, já que por estarem tão interessados no “novo” método de avaliação eles se mantiveram quietos e prestativos.

Outro ponto que merece destaque, por ser um momento mais descontraído as respostas fluíram com mais naturalidade, sem a pressão de uma atividade formal, apesar de mesmo assim ser uma atividade avaliativa. Esse aspecto pode ser relacionado as proposições indicadas por Campos, Bortoloto e Felício (2003, p. 49), que indicam que os conteúdos “sofrem influências da abordagem tradicional do processo educativo, na qual prevalecem a transmissão-recepção de informações, a dissociação entre conteúdo e realidade e a memorização do mesmo”. Compreendo que a utilização do JD, como uma metodologia ativa, vai na contramão dos aspectos indicados pelos autores e que são utilizados nas avaliações tradicionais.

Algumas limitações foram observadas ao realizar a atividade, sendo elas: o tempo curto para execução, a falta de oferta de materiais na escola para a confecção do jogo e a iluminação e ventilação inadequada, sendo essas um infeliz e comum reflexo da realidade escolar brasileira.

Já para a licencianda em questão, a experiência foi bastante valorosa, principalmente por indicar o recurso oferecido por uma ferramenta simples e que mostra resultados positivos não apenas para o alunado, mas também para o professor, já que esse não será o único sujeito ativo do contexto. Além disso, por ser um momento mais descontraído, é possível criar um vínculo maior com o alunado. Sobre o estabelecimento de vínculos, Severo<sup>31</sup> aponta que existe uma “necessidade de estabelecer vínculos com outros indivíduos, refletindo o desejo

---

<sup>31</sup> SEVERO, I. R. M. Levantamento do perfil motivacional de alunos do ensino médio de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de química. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014, p. 23.



de estar vinculado e envolvido de forma emocional e interpessoal em relacionamentos atenciosos e respeitosos”.

## **17.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendo que o ES é sim um momento de grande valia na formação do futuro profissional. Com suas premissas baseadas na vivência é possível conhecer a realidade da sala de aula e do contexto escolar, possibilitando que o licenciando tenha uma visão macro e prática da profissão professor.

Ao relacionar o ES e a formação inicial, observo que existe um diálogo direto entre ambos, no qual a construção de saberes práticos é um dos objetivos centrais do estágio enquanto componente curricular. É compreensível que limitações em diversos aspectos sejam encontradas no período de formação docente, porém quando essas se relacionam ao ES entendo que a vivência desses percalços agrega na formação da identidade profissional, visto que esse licenciando passa a conhecer uma parcela do seu complexo espaço de trabalho, permitindo que quando estiverem exercendo a docência como ofício tenham conhecimento e saibam agir eficientemente frente a tais dificuldades.

Outro ponto que destaco, diz respeito às limitações da área de ensino em sua totalidade, uma vez encontrou-se uma realidade desanimadora em que as escolas são precárias, os alunos são dispersos e existem falhas que podem ser identificadas no processo de ensino-aprendizagem, acentuando o abismo que há entre a carteira e o quadro. Nesse sentido, com o intuito de deixar as aulas mais dinâmicas, atrativas e contribuir para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, valorizo o JD como instrumento didático positivo e como ferramenta avaliativa.

O JD é um recurso válido para inserir os estudantes como sujeitos ativos no ensino, possibilitando uma aproximação e interação desses indivíduos com o conteúdo e, conseqüentemente, com aquilo que se aprende. Tal ferramenta ao estabelecer uma relação dialética entre o lúdico e o ensino, possui um grande potencial pedagógico, permitindo transformar a linguagem científica presente na disciplina de Biologia, em uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão.

Por fim, friso que a experiência aqui partilhada é individual e que não necessariamente toda a execução do ES, e até mesmo a aplicação de um JD, será igual, em uma outra realidade. Além disso, não retiro o mérito do ensino tradicional, mas sugere-se que a este sejam inseridas novas metodologias e recursos, de modo a auxiliar o processo de aprendizagem do alunado.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; ARAÚJO, R. N.; PASSOS, M. M. **A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas.** *Investigação em Ensino de Ciências.* v. 23, n. 2, p. 1-17, 2018.
- ANJOS, E. R; BORGHI, I. S. M; PORTO, K. S. **Estágio supervisionado ciências da natureza na educação do campo: relato de experiência da escola municipal Rui Barbosa, comunidade do Segredo-BA.** *Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil,* v. 6, n. 6, p. 973-988, 2017.
- BRASIL, MEC. CNE/CES. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. CNE.** Parecer CNE/CES 1.301/2001. *Diário Oficial da União de,* v. 7, p. 12, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n<sup>o</sup> 2,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.
- BURIOLLA, Marta A. F. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** *Caderno dos núcleos de Ensino,* v. 47, p. 47-60, 2003.
- CUNHA, N. H. S. et al. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: FAE, 1988
- DIAS, V.; PITOLLI, A; PRUDÊNCIO, C.; OLIVEIRA, M. **O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz–Bahia.** *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,* v. 9, p. 1-7, 2013.
- FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular.** *Educar em revista,* v. 24, n. 32, p. 215-232, 2008.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educação & Sociedade,* v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** *Revista USP,* n. 100, p. 33-46, 2014.
- GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações.** *Cadernos de pesquisa,* v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.
- GOMES, R. C. M. **A formação dos professores no contexto atual.** *Revista de Educação,* v. 14, n. 18, 2015
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S.G. **Estágio e docência: diferentes concepções.** *Poiesis Pedagógica,* v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, p. 351-364, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992.

PINTO, L. T. **O uso dos jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias.** Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ROCHA, R. N.; SÁ, L. **O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA: POSSÍVEIS RELAÇÕES.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química Licenciatura, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

SANTOS, M. R. M. D.; OLIVEIRA, L. R. S. D.; DIAS, V. B. **UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO “CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS”, PARA O ENSINO DE BIOLOGIA.** In: Anais do 3º Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia (Jalequim - Level III). Foz do Iguaçu (PR) UNILA, 2018.

SEVERO, I. R. M. **Levantamento do perfil motivacional de alunos do ensino médio de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de química.** 2014. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

SILVA, D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. **Alternativas de ensino em tempo de pandemia.** Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.

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



# **18. OS DESAFIOS DAS IDOSAS UNIVERSITÁRIAS NA UFV: O QUE ELAS ENFRENTAM PARA PERMANECER NO ENSINO SUPERIOR?**

CAMILA APARECIDA CARNEIRO FERNANDES  
BETHANIA MEDEIROS GEREMIAS  
ARTHUR MEUCCI

## **18.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

O presente trabalho é um recorte dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A pesquisa foi financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da respectiva instituição.

Para este trabalho, nosso objetivo geral foi investigar como compreender as relações de reconhecimento que os alunos idosos da UFV mantêm com a mesma. Para isso, fizemos entrevistas semiestruturadas com os universitários que possuíam sessenta anos ou mais e que se dispuseram a participar da pesquisa. A metodologia utilizada foi a análise do discurso de linha francesa proposta por Orlandi<sup>1</sup>. Após a gravação e transcrição das entrevistas, analisamos os discursos separando as metáforas, e entre estas, as paráfrases e polissemias. Os resultados apontaram que os idosos entrevistados enfrentavam sucessões de desrespeitos nas esferas sociais descritas por Honneth<sup>2</sup>.

Este recorte abarca os desafios e desrespeitos enfrentados por duas idosas no que tange a acessibilidade física da universidade e as metodologias adotadas pelos docentes. Optamos por socializar este recorte por compreendermos que

---

<sup>1</sup> ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

<sup>2</sup> HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos morais*. (Tradução Luiz Repa). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

a superação desses desafios facilita o acesso e a permanência das estudantes no Ensino Superior e por serem um direito destinado a todos os estudantes.

De acordo com pesquisas do IBGE<sup>3</sup>, a população brasileira está permanecendo por mais tempo na fase da velhice. Em alguns casos, essa longevidade é acompanhada por bons índices de saúde física e mental, disponibilidade de tempo e de recursos financeiros. Quando esses três fatores estão presentes, a opção de muitos idosos é o retorno ou o início aos estudos do Ensino Superior.

O trabalho de Reis, Meira e Moutinho<sup>4</sup> demonstrou que os motivos dos idosos residentes em uma cidade do interior da Bahia retornarem às universidades deve-se à disponibilidade de tempo, ao desejo de realizar um sonho que precisou ser adiado por demandas pessoais e profissionais e à possibilidade de que a aquisição de novos conhecimentos se reverta em melhores salários.

Todavia, as universidades não foram desenhadas e construídas para receber como estudantes pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos e proveniente das camadas populares (BUARQUE<sup>5</sup>; VIEIRA-PINTO<sup>6</sup>, RIBEIRO<sup>7</sup>). Ela precisou - e ainda precisa - adaptar-se às demandas e necessidades desse público que está presente em seus espaços físicos.

Diante do aumento de idosos universitários e das condições pouco receptivas que podem encontrar em uma universidade, nosso trabalho almeja compreender quais são os desafios e desrespeitos presentes na rotina acadêmica deles para então, sugerir alternativas para solucionar os impasses. Das metodologias utilizadas pelos docentes aos espaços físicos que possuem pouca acessibilidade, os desafios das atuais universidades públicas em relação aos idosos universitários precisa ser visto, problematizado e solucionado.

## 18.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O principal referencial teórico utilizado neste trabalho foi Axel Honneth<sup>8</sup> e a sua Teoria do Reconhecimento. O autor estuda as relações de respeito, poder e reconhecimento na sociedade atual e, segundo ele, todas as pessoas desejam obter reconhecimento em três esferas sociais: a do Amor, a do Direito e a

---

<sup>3</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tábua completa de mortalidade para o Brasil -2018: breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. [Brasília, DF]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb\\_2018.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2018.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.

<sup>4</sup> REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MEIRA, Anita Monik Teixeira; MOUTINHO, Cleidemar Ramos. História de vida de idosos no Ensino Superior: percursos inesperados de longevidade escolar. *Exitus*, v. 8, n. 3, p. 340-369, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/649>. Acesso em: 23 set. 2020.

<sup>5</sup> BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

<sup>6</sup> PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

<sup>7</sup> BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

<sup>8</sup> HONNETH, 2003.

da Solidariedade. E quando não se sentem reconhecidas em uma delas, os sujeitos travam lutas intersubjetivas para obter respeito e reconhecimento<sup>9</sup>.

Cada tipo de desrespeito originará uma luta e, por consequência, sentimentos específicos que interferem de maneira negativa ou positiva na percepção que cada pessoa tem de si. Quando desrespeitamos um indivíduo, negamos o seu direito de existir enquanto uma pessoa igual a nós<sup>10</sup>. Entendemos que esses desrespeitos emergem quando nosso olhar está mergulhado nos imaginários negativos e/ou depreciativos sobre determinados grupos sociais e que nos fazem analisar e julgar as pessoas e seus comportamentos sem as conhecermos verdadeiramente.

Ou seja, há uma antecipação no modo como olhamos para diferentes sujeitos de acordo com os imaginários sociais. Conforme Orlandi<sup>11</sup>, o mecanismo de antecipação acontece quando o entrevistado, ao emitir o seu dizer ou silenciar, deseja despertar em seu interlocutor determinado sentimento que varia de acordo com sua intenção. Então, a forma como interpretamos os sujeitos - e os respeitamos ou não em suas particularidades - está atrelada aos imaginários sociais sobre os mesmos e aos sentimentos que o mecanismo de antecipação desperta em nós.

Em relação às lutas por reconhecimento<sup>12</sup>, iniciamos pela esfera do Amor. Estas se produzem desde a infância, quando na relação entre o bebê e a mãe ou outra pessoa que exerça a função de responsável familiar pela criança, se estabelecem laços de confiança e amor. Por consequência, é esperado ou desejado que os sujeitos possam, a partir dessa ligação, participar da vida social e requisitar seus direitos. O desrespeito que surge na esfera do Amor é caracterizado pelas violações e maus tratos, mas quando ele dá lugar ao reconhecimento há a promoção da autoconfiança e, então o reconhecimento afetivo<sup>13</sup>.

De acordo com Honneth<sup>14</sup> “[...] só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida da autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública”. Os idosos brasileiros compõem um grupo que sofre com o idadismo presente em todos os âmbitos sociais e, ao ingressarem em uma universidade, podem sentir-se desconfortáveis por serem alvo do preconceito etário. Mas quando eles possuem a experiência do reconhecimento na esfera do Amor conseguem denunciar esses desconfortos.

---

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

<sup>12</sup> HONNETH, 2003.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 178.

A esfera do Direito é compreendida pelo fato de que o sujeito só se reconhecerá como portador de direitos quando entender que é o outro que lhe confere direitos e deveres <sup>15</sup>(HONNETH, 2003), estando presente em todas as fases de desenvolvimento da pessoa e não apenas na infância. O desrespeito nessa esfera acontece quando os direitos e/ou as regras não são as mesmas para os sujeitos. Quando um grupo social não tem os mesmos direitos que os demais ou sofre a exclusão de seus direitos, estamos diante de um reconhecimento recusado. Todavia, quando existe o reconhecimento nesta esfera, os sujeitos experimentam o autorrespeito.

Os idosos compõem um grupo social que pode sofrer a exclusão de direitos ou os direitos destinados às pessoas mais jovens e a eles são distintos. A compreensão errônea de que por serem idosos não podem aprender ou ensinar mais nada ou de que devem limitar-se ao espaço doméstico são alguns dos imaginários sociais nos quais se alicerçam o desrespeito na esfera do Direito.

À título de exemplo, pensamos em idosas e idosos universitários (as). As velhas são questionadas a todo momento sobre o motivo de cursarem o Ensino Superior e o motivo de não estarem dentro de casa cuidando de seus afazeres domésticos. Aos velhos, nada é perguntado. O imaginário social compreende que é natural os homens participarem do espaço público, mas as mulheres não. Este é um exemplo de como o desrespeito pode acontecer na esfera do Direito: os direitos destinados aos idosos e as idosas não são os mesmos.

A esfera da Solidariedade é caracterizada pela aceitação dos valores individuais que são estabelecidos em um acordo da comunidade a que pertence o sujeito e variam histórica e socialmente<sup>16</sup>. Este tipo de reconhecimento acontece quando os sujeitos são aceitos em um determinado grupo e se reconhecem como pertencentes a ele. É quando os indivíduos se interessam, de modo recíproco, por suas distintas formas de vida e quando esse reconhecimento está presente surge a autoestima<sup>17</sup>.

Para exemplificar, mencionamos o exemplo hipotético de um idoso universitário que precisa utilizar o correio eletrônico, realizar pesquisas via *internet*, digitar trabalhos acadêmicos e acessar programas eletrônicos da instituição para obter os materiais disponibilizados pelos docentes. Todavia, ele nasceu e cresceu sem ter muita familiaridade com esse tipo de tecnologia e por isso enfrenta algumas dificuldades quando as utiliza.

Se um docente, percebendo a dificuldade, desencoraja o estudante a permanecer na instituição alegando que sem o domínio das respectivas tecnologias ele não terá êxito e outros velhos universitários percebem este desrespeito (degradações e ofensas) como uma ameaça também a eles estamos diante

---

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem.



de uma luta pelo reconhecimento na esfera da Solidariedade. De acordo com Honneth<sup>18</sup>, “relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por esta particularidade”

Os exemplos escolhidos para ilustrar a Teoria do Reconhecimento de Honneth<sup>19</sup> demonstram como os idosos universitários podem sofrer desrespeitos quando inseridos como estudantes em uma universidade. E no que tange este recorte da pesquisa de pós-graduação, os discursos que serão apresentados integram os desrespeitos presentes na esfera do Direito.

### **18.3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O referencial metodológico utilizado neste artigo foi a Análise do Discurso (AD) franco-brasileira proposta por Orlandi<sup>20</sup>. Na perspectiva da autora, o discurso não é uma fala isolada. Ele sempre está atrelado aos dizeres que já foram ditos e que estão relacionados aos contextos sociais e históricos que emergem. Por isso, para interpretá-lo, precisamos conhecer quem são os sujeitos e seus contextos sociais.

Optamos por utilizar a AD porque por ela seria possível compreender os imaginários sobre a velhice, envelhecimento e universidade que já foram ditos e como eles se materializam atualmente. Para Orlandi<sup>21</sup>, todos estamos assujeitados por uma ideologia e, ao fazermos remissão a qualquer tema ou assunto, convocamos outros discursos que permeiam o imaginário social. Estas filiações de sentido são denominadas de interdiscurso.

De acordo com Orlandi<sup>22</sup>, a memória que está presente nas condições de produção de dizeres pode ser denominada como interdiscurso ou memória coletiva. O interdiscurso são as falas que foram esquecidas pelo sujeito, mas que influenciam na maneira como a pessoa compreende a situação na qual estão e quais palavras escolhe para externar sua opinião.

As condições de produção da nossa pesquisa, na perspectiva de Orlandi<sup>23</sup>, abrangem os sujeitos, a situação e a memória e podem ser divididas em condições estritas e amplas. As estritas englobam as pessoas que estão profereindo os discursos e o contexto situacional imediato no qual as falas ocorrem. E as amplas são aos contextos sociais, históricos e ideológicos nos quais os sujeitos emitem seus dizeres e vivem<sup>24</sup>.

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 211.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> ORLANDI, 2009.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Ibidem.

As condições estritas da pesquisa abarcaram entrevistas semiestruturadas com sete velhos (as) universitários (as), com idade igual ou superior a sessenta anos e que eram estudantes regulares dos cursos de graduação da UFV. Nós os contactamos por *e-mails* e telefonemas com o auxílio da Pró-Reitoria de Ensino, as entrevistas foram gravadas, transcritas e aconteceram nas dependências da universidade. As condições amplas são o contexto social e histórico no qual aqueles dizeres emergiram e para compreendermos os discursos dos entrevistados fizemos uma ampla pesquisa sobre o que já foi produzido social e historicamente sobre velhice, envelhecimento, gerontologia e universidade pública, entre outros.

Ainda de acordo com Orlandi<sup>25</sup>, a Análise do Discurso está pautada no tripé: o material que foi produzido pelo tema histórica e socialmente, a subjetividade do pesquisador responsável pelas análises e os constructos - ferramentas - da análise do discurso. Neste trabalho, as ferramentas mais utilizadas foram: metáforas, paráfrases e polissemias.

As metáforas constituem as falas que possuem comparações e analogias. As paráfrases se formam quando os sujeitos escolhem palavras e termos diferentes para exprimir a mesma ideia (memória coletiva). E as polissemias são os discursos que se deslocam ou se diferem do que é dito pela maioria dos entrevistados<sup>26</sup>.

O processo de interpretação iniciou-se com a leitura do material bruto coletado (as entrevistas transcritas) que, segundo Orlandi<sup>27</sup>, são denominadas como superfície linguística. Após a leitura, analisamos de acordo com o objetivo do trabalho. O material que respondia ao objetivo foi denominado objeto discursivo e, neste momento, consideramos que o corpus está de-superficializado. Com o auxílio das ferramentas da AD (metáfora, paráfrase e polissemia), separamos os discursos que se converteram em processo discursivo. E foi neste momento da análise que compreendemos os sentidos do discurso com o auxílio principal da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth<sup>28</sup> e de outros autores.

Entre os temas que emergiram, o 'desafios que o idoso enfrenta ao retornar ou iniciar os estudos em uma universidade' demonstrou a necessidade das universidades e docentes direcionarem atenção para as demandas deste público. Optamos por compartilhar os resultados pois trata-se de um assunto que vai ao encontro do exposto nos trabalhos de Ribeiro<sup>29</sup>, Vieira Pinto<sup>30</sup> e Buarque<sup>31</sup> sobre as universidades se adaptarem para atender o novo público que a procura.

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> HONNETH, 2003.

<sup>29</sup> RIBEIRO, 1969.

<sup>30</sup> PINTO, 1986.

<sup>31</sup> BUARQUE, 2000.

O objetivo deste recorte é investigar como os estudantes idosos matriculados na UFV compreendem seus processos de inserção nos cursos de graduação.

## 18.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico discutiremos os *desafios que o idoso enfrenta ao retornar ou iniciar os estudos em uma universidade* na visão das nossas entrevistadas. A velhice é uma construção social<sup>32</sup> e os discursos que emergiram neste tópico exemplificam isso. O que é desafiante para um pode não ser mencionado pelo outro.

A diversidade de temas que permeiam os imaginários dos idosos foi apresentada também por Côrte<sup>33</sup> e Karpf<sup>34</sup> que assinalaram que a heterogeneidade da velhice decorre da maneira pela qual cada pessoa vivenciou seu processo de envelhecimento. Corroborando com a ideia de que cada idoso pode compreender a velhice e comportar-se de uma forma singular, Osório<sup>35</sup> pontua que as políticas e ações para este grupo precisam basear-se, primeiramente, em uma escuta atenciosa de suas necessidades. Compreendemos que os temas abordados a seguir incomodavam as longevas estudantes da universidade de uma forma particular, uma vez que estavam intimamente ligados ao ambiente universitário e às suas experiências.

Iniciamos nossas análises separando as metáforas dos discursos<sup>36</sup>. Após, fizemos uma segunda separação em paráfrases e polissemias. As paráfrases, que são os dizeres que exprimem as mesmas ideias, mas usando palavras e termos diferentes foram emitidas pela Ipê 6 e Ipê 1<sup>37</sup>. Neste recorte do trabalho, optamos por não apresentar nenhum dizer categorizado como polissemia.

Analisando os discursos sob a ótica da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth<sup>38</sup> compreendemos que os desrespeitos elencados podem ser alocados na esfera do Direito. Segundo Honneth<sup>39</sup>, ocorre o desrespeito nessa esfera quando os direitos ou as regras são diferentes para os sujeitos. Por exemplo, quando os universitários idosos não possuem os mesmos direitos e facilidades de acesso que os estudantes jovens, estamos diante de ausências de reconhecimento nesta esfera.

Acerca dos desafios enfrentados na universidade, Ipê 6 nos contou:

---

<sup>32</sup> HONNETH, 2003.

<sup>33</sup> CÔRTE, Beltrina. “Com que roupa” eu vou envelhecer? Mais 60 - Estudos sobre o Envelhecimento, São Paulo, v. 28, n. 70, p. 08-23, abr. 2018. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12554\\_COM+QUE+ROUPA+EU+VOU+ENVELHECER](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12554_COM+QUE+ROUPA+EU+VOU+ENVELHECER). Acesso em: 01 mai. 2018.

<sup>34</sup> KARPF, Anne. Como envelhecer. (Tradução de Michele Gerhardt). Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

<sup>35</sup> OSÓRIO, Agustín Requejo. Os idosos na sociedade actual. In: OSÓRIO, Agustín Requejo;

<sup>36</sup> ORLANDI, 2009.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> HONNETH, 2003.

<sup>39</sup> Ibidem.

**Eu tento superar minha dor. Sabe por que que eu tenho essa força? Porque eu tenho duas amigas que ficaram paráliticas. Eu dou graças a Deus, eu posso ter problema, deficiência, mas, e seqüela, mas as minhas amigas não conseguem andar nunca mais igual eu estou andando.** <sup>40</sup>

Ao envelhecermos, temos um portfólio de experiências. As da Ipê 6 incluem, entre outras, um acidente que a deixou com dificuldades para andar longas distâncias e subir escadas. Ao comparar sua situação com as das amigas que se envolveram no mesmo episódio - e que não conseguem mais andar - ela demonstra gratidão.

A Universidade Federal de Viçosa é um espaço que, de início, não foi pensado para as pessoas com qualquer tipo de limitação física. Inferimos essa compreensão, por exemplo, ao constatarmos que vários prédios com escadas precisaram ser adaptados com elevadores. Isso aconteceu, entre outros aspectos, porque com as políticas de inclusão dos governos federais anteriores a 2019, muitos estudantes que precisavam de condições especiais para estudar foram admitidos como alunos regulares, obrigando a universidade a rever seus espaços e a metodologia de seus docentes. Todavia, Ipê 6 demonstra não ser vista pela instituição como uma estudante que possui direito às condições especiais para estudar.

Neste relato, Ipê 6 usou o termo *problema* para referenciar sua limitação física. Inferimos que a mesma enxerga sua condição de forma negativa, mesmo que demonstre agradecimento por caminhar. Na nossa sociedade, ao denominarmos que algo ou uma situação é um *problema*, o caracterizamos como uma experiência negativa. Ponderamos sobre os motivos que a fizeram ter esse entendimento: em que medida a sugestão da professora para que ela largasse o curso influenciou negativamente na percepção sobre si mesma? Ou, como exemplificou em seu discurso, qual é a sua percepção sobre as piadas sociais que escuta sobre sua condição física?

É de nosso conhecimento que a universidade possui outros estudantes com limitações físicas e que eles têm acesso facilitado aos prédios de aulas e de moradias. Desta maneira, ao constatarmos que Ipê 6 não possui o mesmo atendimento que os estudantes jovens, percebemos a existência dos desrespeitos elencados por Honneth<sup>41</sup> na esfera do Direito porque os direitos que valem para os jovens não valem para os velhos.

Acerca dos obstáculos físicos que os velhos encontram para acessar os espaços públicos, o trabalho de Marinho *et al* (2019) apontou que os idosos estudantes da Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins

---

<sup>40</sup> Ipê 6, mulher, grifo nosso.

<sup>41</sup> HONNETH, 2003.

(UFT) - durante o trajeto da casa até a universidade - denunciaram, principalmente, problemas de acessibilidade relacionados às calçadas e a impaciência dos motoristas de ônibus quando os usuários sobem ou descem do transporte público. Todavia, independente desses desafios, os pesquisadores também comprovaram que os estudantes velhos saem de suas casas cinco dias por semana (segunda à sexta-feira) para acessarem o espaço público universitário.

A realidade social observada e protagonizada por Ipê 6 vai ao encontro do exposto neste estudo<sup>42</sup>. Mesmo que seu acesso aos prédios de aulas seja permeado de obstáculos físicos, a universitária faz-se presente no *campus*. Inferimos que sua determinação esteja justificada no gosto pelos estudos, conforme expôs em seus discursos.

A situação vivenciada por Ipê 6 também foi experienciada por um dos idosos entrevistados para o trabalho de Reis, Meira e Moutinho<sup>43</sup>. De acordo com as autoras, o idoso denominado pelo nome fictício João alegou que uma das mudanças das universidades precisa ser a acessibilidade. Seu apontamento decorre do fato de não ter conseguido acessar o segundo andar de um dos prédios da universidade porque estava com a perna machucada e o acesso era apenas por escadas.

Outro desafio emergiu nos discursos de Ipê 1. Na concepção desta universitária, os professores do seu curso ministravam atividades avaliativas, mas não se aprofundavam nos conteúdos solicitados. De acordo com ela:

Eu fui, cheguei lá tava sendo prova, **fazendo uma prova, assim, logo que você começou, começou ontem, hoje você já tem prova, isso não é justo.** (...) Aí tem, né, quando não é prova (...) trabalho, que se você não tirar nota ali, você perde. Um monte de pergunta, dentro daquela pastinha verde assim, umas cinco ou seis perguntas, mas tem que fazer um croqui, tinha que... Entendeu? **Falar sobre uma coisa que você nunca deu, você sabe assim, conhece esporadicamente, mas não pra uma prova.**<sup>44</sup>

Refletimos sobre a questão apresentada por Ipê 1 em relação aos diferentes aprendizados que os universitários trazem ao ingressarem em seus cursos e que podem ou não estar de acordo com o que é solicitado na educação formal. Deduzimos que, assim como a Ipê 6, Ipê 1 gosta de estudar, pois, ao ser perguntada sobre os desafios que enfrenta baseou sua resposta no tema estudos e atividades universitárias. Nossa análise pode ser amparada, igualmente, na associação que outros fazem entre a vontade dela de estudar e o perigo que isso

---

<sup>42</sup> MARINHO, Jéssica da Silva; PEREIRA, Renan Sallazar Ferreira; DARONCH, Fabiana; REZENDE, Fabiane Aparecida Canaan; SILVA NETTO, Luiz Sinésio; OSÓRIO, Neila Barbosa, NUNES, Daniella Pires. Acessibilidade de idosos à Universidade da Maturidade. *Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 11, p. 176-186, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1584>. Acesso em: 23 set. 2020.

<sup>43</sup> REIS; MEIRA; MOUTINHO, 2018.

<sup>44</sup> Ipê 1, mulher, grifo nosso.

representa, sendo ela uma mulher idosa que não tem medo dos desafios a enfrentar: “Poxa, essa daí é perigosa, ela quer estudar mesmo [...]”. A força desse discurso proferido pelos colegas fez com que ponderássemos sobre a opinião de seus professores e colegas sobre ela.

O desafio ressaltado por Ipê 1 demonstrou que as possibilidades de acesso e permanência oferecidas aos universitários não são as mesmas<sup>45</sup>. O não reconhecimento da diferença nas experiências prévias dos estudantes faz com que não haja mobilização suficiente para atendê-los. Logo, aqueles que cursavam matérias contempladas pelo serviço de monitoria ou que possuíam recursos financeiros para pagar por aulas particulares poderiam ter melhores desempenhos acadêmicos.

No trabalho de Reis, Meira e Moutinho<sup>46</sup>, dois dos três entrevistados também relataram dificuldades relacionadas à metodologia universitária. Segundo as autoras, João afirmou que a didática dos professores e alguns textos e termos acadêmicos eram de difícil compreensão para ele, mas que, ao expor o empecilho, os professores tornaram os conteúdos mais compreensíveis. E Sr. dos Santos mencionou desconforto ao escrever textos acadêmicos pois considerava que tinha dificuldades com a Língua Portuguesa.

Como exposto anteriormente, Ipê 1 nos contou sobre sua coragem por estar estudando em uma universidade pública. Ao relatar que a compararam a um *perigo* por querer estudar, inferimos que ela reconhece que a apropriação do conhecimento auxilia na emancipação do sujeito e encontramos este posicionamento na obra de Freire<sup>47</sup>. A idosa conhece seus direitos e por isso consegue reivindicá-los e exigir o cumprimento dos mesmos.

Ela também assimilou como um desafio o afastamento dos colegas de sala quando viram que a professora havia atribuído uma nota zero a ela.

Não, não, tem que ser só assim, tem que mandar um *e-mail* com coisa, eles mandam mandar para eles, mas às vezes não chega, então o botou um zero [...] Quando botou as notas, só eu só que tava com zero, eu fui ver...  
**E tem um tanto de pessoal que viu o zero e às vezes começaram a se afastaram de mim, como se eu tivesse uma doença contagiosa.**<sup>48</sup>

A comparação com uma *doença contagiosa*<sup>49</sup> nos mostrou a força do discurso meritocrático e seletivo contido nas avaliações educacionais. Os estu-

---

<sup>45</sup> HONNETH, 2003.

<sup>46</sup> REIS; MEIRA; MOUTINHO, 2018.

<sup>47</sup> FREIRE, 1994.

<sup>48</sup> Ipê 1, mulher, grifo nosso.

<sup>49</sup> Quando estamos diante de um enfermo como uma doença contagiosa, uma reação comum é nos afastarmos para não sermos infectados e adoecermos também. Sobre a comparação com a nota zero, interpretamos que, na visão de Ipê 1, seus colegas não queriam contato com ela porque uma nota zero não é vista de forma positiva pela comunidade acadêmica.

dantes são valorizados por uma nota e não pelo que, de fato, aprenderam pessoal e profissionalmente. A avaliação na sua forma quantitativa pode refletir ou não a realidade, mas sabemos que é a mais prática e, infelizmente, a única alternativa que alguns professores possuem para fazer seu trabalho. Afinal, não são poucos os docentes que ministram aula nos três turnos<sup>50</sup>. Luckesi<sup>51</sup> também destaca que o docente, ao adotar um tipo de pedagogia - no linguajar freiriano podemos entender como *ideologia* - opta por experiências avaliativas que estão de acordo com a mesma e que, podem ou não auxiliar os educandos em sua emancipação social.

Para finalizar a análise dos dizeres de Ipê 1, ela ressaltou que um dos desafios dentro da universidade é a mudança da própria instituição:

**Porque tem que mudar, sabe, tem que mudar não é pra mim não, não é pra nome, é pras que vão entrar, pra todo mundo, é pro ser humano, pra melhorar o mundo.** Todo mundo [...], mas você tem que mostrar, quero isso, que você sabe o que quer, mas não, se não é com você, você não tá nem aí, que se vire. **'Ah, eu já passei, eu tô bem, nome que se dane'**. Ninguém falou isso pra mim não, eu tô apenas enfatizando.<sup>52</sup>

O discurso anterior de Ipê 1 enfatizou como ela percebia que os direitos e as regras de acesso e permanência na instituição não são as mesmas para todos os estudantes. Este desafio está em acordo com o descrito na teoria honnethiana acerca dos desrespeitos que podem acontecer na esfera do Direito. Portanto, inserimos os discursos apresentados na referida esfera porque as duas idosas mencionaram a compreensão de que os direitos oferecidos a um grupo de estudantes e a elas são diferentes<sup>53</sup>.

Esta fala, na nossa análise, também mostra que a universitária possui uma preocupação social e não apenas pessoal em relação ao ambiente universitário. Em certa medida, seu discurso, vai ao encontro das propostas de Ribeiro<sup>54</sup>, Vieira-Pinto<sup>55</sup> e Buarque<sup>56</sup> que abordam a necessidade de as universidades modificarem seus planejamentos, metodologias e decisões para atender ao público que a procura atualmente. A colocação de Ipê 1 nos mostra que no imaginário social já existe a percepção da necessidade dessa mudança. Desta maneira, consideramos pertinente que a universidade conheça quem é o atual público que a

---

<sup>50</sup> LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Ipê 1, mulher, grifo nosso.

<sup>53</sup> HONNETH, 2003.

<sup>54</sup> RIBEIRO, 1969.

<sup>55</sup> PINTO, 1986.

<sup>56</sup> BUARQUE, 2000.

frequenta para propor políticas que auxiliem a cumprir a sua função social com responsabilidade.

## 18.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação apontou a necessidade de que a universidade pública repense seus espaços e as metodologias utilizadas nas aulas. Assim como exploram Buarque<sup>57</sup>, Vieira-Pinto<sup>58</sup> e Ribeiro<sup>59</sup> novos grupos estão acessando o espaço universitário e as instituições precisam oferecer a eles as mesmas condições de permanência que são destinadas aos demais estudantes.

A acessibilidade é um ponto relevante para que os estudantes idosos estejam presentes em todos os espaços universitários. Por isso, a necessidade de que todos os prédios do *campus* tenham elevadores ou rampas.

No que tange às modificações que precisam ser feitas no interior das salas de aula, ressaltamos que as disciplinas que cursamos na universidade possuem quantidade variável de alunos matriculados. Em algumas o número de matrículas é superior a sessenta. Compreendemos que este número inviabiliza que os professores deem atenção a todos os seus estudantes, por mais que desejem fazê-lo.

O desafio exposto serve como um alerta para que a instituição revise a quantidade de estudantes por matéria. A UFV já oferece, em algumas disciplinas, o serviço de monitoria. Estudantes que tiveram ótimo desempenho naquela matéria ensinam e esclarecem as dúvidas dos que estão matriculados na mesma atualmente. Acreditamos que ampliar este serviço pode gerar benefícios para os universitários que sentem a mesma dificuldade que Ipê 1. E isso vai beneficiá-los, independente se são idosos ou não.

Paralelamente, consideramos necessário - por mais trabalhoso que seja - que as instituições de ensino ofereçam aos seus docentes possibilidades de avaliar que sejam coerentes com a realidade discente (contextos social, cultural e pessoal) e a disciplina ministrada. Compreendemos pelos dizeres de Ipê 1 que ela conhece seus direitos enquanto universitária e interpretamos como pertinente o incentivo ao diálogo uma vez que este poderia solucionar impasses como, por exemplo, o da falha tecnológica e os das provas com assuntos que ainda não foram abordados nas aulas.

Diante do exposto, as idosas entrevistadas percebem que os direitos concedidos a elas e aos estudantes mais jovens são distintos. Por isso, compreendemos que as idosas entrevistadas não possuem reconhecimento na esfera do

---

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> PINTO, 1986.

<sup>59</sup> RIBEIRO, 1969.



Direito descrita por Honneth<sup>60</sup> no tema *desafios que o idoso enfrenta ao retornar ou iniciar os estudos em uma universidade*.

## REFERÊNCIAS

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

CÔRTE, Beltrina. “Com que roupa” eu vou envelhecer? **Mais 60 - Estudos sobre o Envelhecimento**, São Paulo, v. 28, n. 70, p. 08-23, abr. 2018. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12554\\_COM+QUE+ROUPA+EU+VOU+ENVELHECER](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12554_COM+QUE+ROUPA+EU+VOU+ENVELHECER). Acesso em: 01 mai. 2018.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**. 1. ed. São Paulo: EDU SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil -2018: breve análise da evolução da mortalidade no Brasil**. [Brasília, DF]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb\\_2018.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2018.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos morais**. (Tradução Luiz Repa). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

KARPF, Anne. **Como envelhecer**. (Tradução de Michele Gerhardt). Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MARINHO, Jéssica da Silva; PEREIRA, Renan Sallazar Ferreira; DARONCH, Fabiana; REZENDE, Fabiane Aparecida Canaan; SILVA NETTO, Luiz Sinésio; OSÓRIO, Neila Barbosa, NUNES, Daniella Pires. Acessibilidade de idosos à Universidade da Maturidade. **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 11, p. 176-186, 2019. Disponível em: <https://revista.unifins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1584>. Acesso em: 23 set. 2020.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

OSÓRIO, Agustin Requejo. Os idosos na sociedade actual. In: OSÓRIO, Agustin Requejo; PINTO, Fernando Cabral (orgs). **As pessoas idosas: Contexto Social e Intervenção Educativa**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. p. 11-46.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

---

<sup>60</sup> HONNETH, 2003.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MEIRA, Anita Monik Teixeira; MOUTINHO, Cleidemar Ramos. História de vida de idosos no Ensino Superior: percursos inesperados de longevidade escolar. **Exitus**, v. 8, n. 3, p. 340-369, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/649>. Acesso em: 23 set. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

## SOBRE OS AUTORES

**Adriana de Carvalho Alves Braga:** Doutora em *Educação, Arte e História da Cultura* pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em *Integração da América Latina* pela Universidade de São Paulo. Especialista em *História, Sociedade e Cultura* (PUC/SP) e em *Gestão da Educação Pública* (UNIFESP). Licenciada em História (Faculdades Integradas Teresa Martin) e em Pedagogia (UNINOVE). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tem experiência de pesquisa nas áreas de Educação para as Relações Étnico-raciais (com ênfase em História e Cultura Indígena), da História Latino-Americana e Educação para Imigrantes. Atua junto aos Grupos de Pesquisa “Movimentos Migratórios e Educação” (PUC/SP) e “Migrações e Identidade” (CERU/USP). E-mail: andritsena@hotmail.com

**Ana Lúcia de Souza Lopes:** Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (Unifei). Docente do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora na área de Cultura Digital e Prática Docente. E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

**Arthur Meucci:** Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, Psicanalista pelo IBCP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Atua na área de Fundamentos, Filosofia e Ética na Educação. E-mail: meucci@ufv.br

**Beatris Cardoso Groppo:** Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Bacharel em Engenharia de Produção pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Técnica em Edificações pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Pesquisadora na área de Engenharia de Produção com linhas de pesquisa em projetos educacionais, metodologias ágeis, melhorias curriculares, perfis profissionais, traços de personalidade e logística reserva. E-mail: 71813081@mackenzista.com.br

**Bethania Medeiros Geremias.** Pedagoga. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora Adjunta do Departamento de Educação e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de Didática e Metodologias de Ensino. E-mail: [bmgeremias@ufv.br](mailto:bmgeremias@ufv.br)

**Camila Aparecida Carneiro Fernandes:** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Licenciada em Pedagogia pela Unifran. Professora regente do Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 na rede municipal de ensino. Fundadora do projeto Cabelo Branco: Educação para o Envelhecimento (@cabelobranco.educacao). Pesquisadora na área de Gerontologia & Educação e Idosos Universitários. Integrante do grupo de pesquisa NUPEADE/DPE/UFV/CNPq. E-mail: [camilafloresfernandes@gmail.com](mailto:camilafloresfernandes@gmail.com)

**Daniele Terezinha de Lima Baitel:** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO). Especialista em Gestão Escolar pela UNICENTRO e graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Professora da rede municipal de ensino de Boa Ventura de São Roque/ PR. Pesquisadora na área da Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia Socialista. E-mail: [danielebaitel@hotmail.com](mailto:danielebaitel@hotmail.com)

**Emily Bomfim de Souza:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Auxiliar de professor na rede pública (SP). E-mail: [emilybonfimsouza@gmail.com](mailto:emilybonfimsouza@gmail.com)

**Geraldina Fernandes de Lima:** Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2021) e Especialista em Gestão Industrial com foco em Competitividade, Produtividade, Qualidade e Inovação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Graduada em Teologia pelo Seminário Teológico Betel (2015) e em Administração pela Universidade Estácio de Sá (2009). Docente Voluntária do Instituto Haggai do Brasil e do Seminário Betel Reviver. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS) – Linhas de Pesquisa: Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade e Cultura Digital e Prática Docente pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: [dina\\_delima@hotmail.com](mailto:dina_delima@hotmail.com)

**Gustavo Gomes Siqueira da Rocha:** Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Especialista em Tutoria em EAD e Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFACVEST. Licenciado em Letras (Português/Literaturas) pela UFF. Tutor Presencial nos cursos de Letras e

Sistemas de Computação da UFF. Professor da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Pesquisador na área de Linguística com ênfase na aplicação de metodologias ativas ao ensino de línguas. E-mail: rochagustavo538@gmail.com

**Isabel Orestes Silveira:** Doutora em Comunicação e Semiótica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, Mestre em Artes Visuais, pelo Instituto de Artes da UNESP. Docente da UPM, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura. Docente da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação - FAPCOM. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, sociedade e identidade: estudos sobre a mídia (Mackenzie/SP). E-mail: isabel.silveira@unesp.com.br

**Jovanka Mariana de Genova Ferreira:** Mestra em Educação, Artes e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sua pesquisa na dissertação teve como foco central a "Afetividade na Educação a Distância". Formada em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Mackenzie e em Administração de Empresas pela Faculdade Integradas Campos Salles, possui especializações em Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas/GESTCORP pela ECA/USP, em Gestão de Projetos Culturais pelo CELACC-ECA/USP e em Gestão Empresarial pela ESEG. Pesquisadora nas áreas de Cultura Digital, Educação, Afetividade, Comunicação Empresarial, Diversidade e Inclusão. Atualmente é Gerente de Educação do IAB Brasil. E-mail: jovankadege-nova@gmail.com

**Karen Niccoli Ramirez:** Pós-doutora em Engenharia Civil na área de construção civil pela Universidade de São Paulo USP, Doutora e Mestre em Engenharia Civil na área de estruturas pela Universidade de São Paulo USP, Especialista em Sustentabilidade das Edificações e em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista em Docência Universitária pela Universidade Nove de Julho, Especialista em Administração pela Fundação Getúlio Vargas FGV e graduada em Engenharia Civil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora nas áreas de História, Arquitetura e Estruturas das Construções, Sustentabilidade na Arquitetura e Construção Civil e Educação no Ensino Superior. E-mail: karen.ramirez@mackenzie.br

**Keynayanna Késsia Costa Fortaleza:** Doutoranda em Ciências da Comunicação |USP

Mestra em Comunicação |PUCRS Jornalista pela UNIFSA e Pedagoga pela FLATED Editora de Seção no Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education (JOSSHE).

Representante discente e pesquisadora no grupo de pesquisa Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas- CECORP, sediado na ECA|USP. E-mail: keynayanna@hotmail.com.

**Luana Guerrero Mucciolo:** Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em Design de Moda pela Faculdade Santa Marcelina. Pesquisadora na área de artes. E-mail: luanaguerrero-mucciolo@gmail.com

**Luciana Teixeira:** Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciada em Letras (Português/Literaturas) pela UFJF. Professora Associada da UFJF (Faculdade de Letras). Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF). Pesquisadora na área de Psicolinguística em interface com o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. E-mail: teixeira.lu@gmail.com

**Maira Zucolotto:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas e em Letras Português e Inglês pela Faculdade Castelo Branco. Estudante do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e professora da Escola Estadual Professora Maria Angelica Soave. Tem experiência na área de Letras. E-mail: maira\_zuc@hotmail.com.

**Marcos Novaes:** Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2020). Mestre em Ciências da Religião (Caps 3), pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2018). Graduado em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira - FBB (2016). E-mail: marcosnovaessilva@gmail.com

**Maria Rebeca Ramirez:** Pós-doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista MBA – Gestão Educacional pela UFMU; Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Licenciada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Licenciatura em Pedagogia (andamento) pela Universidade Mogi das Cruzes. Pesquisadora nas áreas de Sociologia da Educação, Literatura e Sociedade e Educação na América Latina. E-mail: reniccoli@gmail.com

**Marili Moreira da Silva Vieira:** Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, realizando Estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente Titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade - CNPQ. Foi Pró-reitora de Graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de 2017-2020 e Coordenadora de Apoio Pedagógico vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos, 2011-2017. E-mail: marili.veira@mackenzie.br

**Mikaella Magnavita:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UESC. Já se debruçou em pesquisas na área da Botânica com ênfase na histoquímica de estruturas secretoras, porém atualmente desenvolve pesquisas na área de Educação, mais especificamente com as temáticas Formação de Professores, Jogos Didáticos e Ensino. E-mail: magnavitamikaella@gmail.com

**Nilma Albuquerque Oliveira dos Santos:** Especialista em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, Especialista em Mídias em Educação para Universidade Federal de Ouro Preto, Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Viçosa e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora com interesse na área de educação a distância, em especial, na docência virtual. E-mail: albuquerque.nilma@gmail.com

**Pedro Panhoca da Silva:** Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis), especialista em Ensino de português, literatura e redação pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) e graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Estudante de doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisador na área de Letras, com ênfase em Literatura Infanto-juvenil. E-mail: ppanhoca@yahoo.com.br

**Raul Moraes Silva:** Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduado em Licenciatura em Arte-Teatro pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e tecnólogo em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de São Paulo. Professor particular de Artes e Inglês. Pesquisador interdisciplinar das Ciências Humanas. E-mail: raul-moraessilva@gmail.com

**Renata Queiroz de Moraes Americano:** doutoranda, mestra em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie com a pesquisa sobre Movimentos de Desconstrução: a Formação de Professores e Professoras/Coordenadores e Coordenadoras da Educação Básica. Pedagoga, formada em Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-graduada em Gestão e Currículo da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Singularidades. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e do Projeto de Ensino Ambiências educadoras: a formação inicial de professores para além da escola. E-mail: renataqamericano@gmail.com

**Roberto Rafael Dias da Silva:** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Editor da revista Educação Unisinos. E-mail: robertods@unisinos.br.

**Sérgio Ribeiro Santos:** Pós-Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso; Graduado em Teologia e História; Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador dos Cursos de Teologia e de História da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: sergio.santos@mackenzie.br

**Sonieli Pedroso Lascoski:** Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia: docência e gestão educacional, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Pesquisadora na área de Educação no Cárcere e Políticas de Leitura. Atualmente, professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, de Laranjeiras do Sul-PR. E-mail: danieliebaitel@hotmail.com

**Thamiris Labadessa:** Carreira em desenvolvimento nas áreas FINANCEIRA E INFRAESTRUTURA, com foco em projetos de Parcerias Público Privadas - PPP's. Graduada em Engenharia Mecânica (2018) pela Universidade Paulista - UNIP, cursando Especialização em Docência no Ensino Superior na Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) -E-mail: thamiris.labadessa@hotmail.com

**Vaner Silvia Soler Bianchi:** Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Especialista em Psicopedagogia e em Ciências Humanas, Letras e História. É graduada em Pedagogia e História. Atualmente é Coordenadora dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática do Centro Universitário



das Américas e docente de Pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É membro titular do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e pesquisadora do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade - GEICS (MACKENZIE). É membro do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes (BASIS), INEP/MEC. E-mail silviabianchi@uol.com.br

**Vera Lucia Antonio Azevedo:** Pós-Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica, doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica, mestre em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em Matemática e Física pela Faculdade de Filosofia Campos RJ, graduada em Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas-Cachoeiro do Itapemirim e graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles, Professora adjunto - coordenadora do curso de Matemática da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora na área de Matemática, com ênfase em Matemática, educação, prática de ensino e Novas Metodologias. E-mail: vera.laazevedo@mackenzie.br.

