

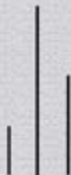


EDUCAÇÃO

diálogos teórico-práticos



Adelson Moreira Santos
Andréa Kochhann
(Organizadores)



Adelson Moreira Santos
Andréa Kochhann
(Organizadores)

EDUCAÇÃO

diálogos teórico-práticos

Goiânia - GO
Kelps, 2022

Copyright © 2022 by Educação: diálogos teórico-práticos

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

REVISÃO

Os autores

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

E24	Educação: diálogos teórico-práticos./ Adelson Moreira Santos; Andréa Kochhann (orgs.). – Goiânia: Kelps, 2022. 194 p. ISBN: 978-65-5370-169-4 (Impresso) ISBN: 978-65-5370-167-0 (Ebook) 1. Produção Acadêmica. 2. Pedagogogo. 3. Educação. I. Título. CDU: 377
-----	---

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2022

A todos os profissionais da
educação, seja Básica ou Superior,
que buscam em sua formação
ou trabalho pedagógico,
um aprendizado crítico e de
emancipação.



*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

PAULO FREIRE

Sumário

11 Prefácio

Shirleide Cruz

15 Apresentação

Adelson Moreira Santos

Andréa Kochhann

21 Biopedagogia Afro-Bantu: configuração de um modelo epistemológico vitalístico do saber no contexto de escola

Manuel Calengue Tchissingi

35 O princípio da recursividade, o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento: uma abordagem a partir de Edgar Morin

Adelson Moreira Santos

Zenaide Dias Teixeira

Jorge Manoel Adão

53 Aprendizagem de valores sociais através do jogo e da brincadeira com crianças camponesas

Marcela Pesci Peruzzo

Camila Freitas de Santana

Luiz Gonzaga Lapa Junior

71 Os desafios para desenvolver a interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem

Thiago Mendes Cardoso

83 A prática do docente em EaD a partir do pensamento complexo

Suelma Rodrigues Duarte

Jorge Manoel Adão

Zenaide Dias Teixeira

- 99 Ensino híbrido no Brasil:** desafios e possibilidades da educação pública pós-pandemia
Juscélia Paiva dos Santos
Ronaldo Rodrigues da Silva
Marcelo Porto Duarte
Zenaide Dias Teixeira
- 117 Vozes de Capitu:** análise comparada e reflexiva do processo educacional sob o prisma literário de Machado, Sabino e Proença Filho
Drielly Neres Lúcio
Luiz Carlos de Alencar Ribeiro
- 133 As revoluções industriais e evoluções educacionais:** compreendendo o movimento
Andréa Kochhann
Jeferson Rodrigues Lopes
Nay Brúnio Borges
- 147 Bem-estar e saúde emocional de professores do ensino fundamental em Picos – Piauí**
Mirlene de Araújo Luz
Ada Raquel Teixeira Mourão
Luiz Gonzaga Lapa Junior
- 161 Educação e modernidade:** uma entrada pela literatura
Thiago Mendes Cardoso
- 175 A Lei de Responsabilidade Fiscal:** na gestão financeira da educação do município de Luziânia – Goiás
Michelle Barros
Francisco Alberto Severo de Almeida
- 186 Nota sobre os organizadores**
- 187 Nota sobre os autores**

Prefácio

Museu de Tudo

*Este museu de tudo é museu,
Como qualquer outro reunido,
Como museu, tanto pode ser
caixão de lixo ou arquivo.
Assim, não chega ao vertebrado,
que deve entranhar qualquer livro
É depósito do que aí está,
se fez sem risca ou risco.*

João Cabral de Melo Neto, José Olympio, 1975

A responsabilidade de escrever um prefácio de uma obra acadêmica gerou em mim um movimento que nem sempre é aceito pelo instituto da dita cientificidade que dá primazia a uma ideia de rigor associada a uma neutralidade e a um afastamento dos sujeitos frente ao objeto de estudo fazendo até mesmo que este se torne um ente independente daquele/daquela que o estuda!

Esse movimento, portanto, foi o de me referenciar na poesia como expressão da dimensão do conhecimento humano e, assim, ao ler a presente obra a primeira forma de me expressar para assim chamar ao leitor para o convite à leitura destacando suas diferentes dimensões, foi reconhecê-la pela metáfora do Museu de tudo!

Mas, por que essa metáfora? Explico. Quando da minha elaboração da dissertação de mestrado no ano de 2004, tive acesso esta obra de João Cabral de Melo Neto: *Museu de tudo*, lendo-a, exatamente, para assim me inspirar na escrita desse gênero textual tão característico que é o de um relatório de pesquisa como é uma dissertação... Com a poesia de Cabral pude então visitar o meu próprio movimento construtivo da pesquisa destacando assim as múltiplas determinações e representações que meu objeto em questão estava envolvido! Pesquisar é reunir, é depositar, é descartar! É sustentar premissas, com risco e riscas! O “tudo” representa ainda o outro, o diferente, o rever-se no tempo-espaço como indivíduo e como sociedade! Quantas analogias!

Desta feita o livro “EDUCAÇÃO diálogos teórico-práticos”, desde a sua apresentação já tem como ponto de partida de que “não se apontam teorias inovadoras [...] mas situações reais que levam ao pensamento crítico e a necessidade de uma abordagem efetiva e significativa” (p. 15). Assim, como o título sugere, elenca um universo de estudos que apresentam diálogos investigativos com diferentes epistemologias contextuais, geográficas e de gênero; com diferentes matrizes teóricas e de áreas de estudos. *Museu de tudo*, reunindo, se opondo, mexendo... como numa caixa em que se guarda algo precioso!

Porém, fazendo analogia novamente com a obra *Museu de tudo* de João Cabral, tomo emprestado o debate empreendido na apresentação da obra na página virtual da editora Companhia das Letras, ao mencionar que o livro impressiona pela variedade temática dos 80 poemas selecionados pelo poeta, mas que são exatamente utilizadas para o visitar de sua própria obra e no dizer do, então, prefacista de uma de suas edições o artista plástico alagoano, Lêdo Ivo, fala: [...] “Nele o poeta exibe a sua natural redução a si mesmo, ao seu perfil inconfundível, à sua singularidade e aos seus limites.”. Ou seja, ao reunir

diferentes estudos com diferentes objetivos e perspectivas teóricas a presente obra não é uma coleção aleatória, mas apresenta um fio condutor que é o olhar da temática central da educação, as práticas pedagógicas docentes e a escola como instituição social constituinte e constituidora de ações.

E ainda nessa metáfora do museu como síntese do rever-se no tempo-espaço como indivíduo e como sociedade, e como o João Cabral o rever a sua própria obra e si mesmo, destacamos os estudos que tomaram o contexto da situação sem precedentes que a humanidade viveu e ainda vive da pandemia da COVID-19 desde o ano de 2020, que nos afetou individual e coletivamente e em diferentes setores sociais, dentre eles, o da educação; tanto no nível macro dos sistemas como no nível micro das salas de aulas de das práticas pedagógicas! Aspectos esses que se apresentam na presente obra!

Como num museu podemos fazer deslocamentos a partir de diferentes perspectivas espaço-sensoriais que tanto a museografia proposta na instituição museológica como nossas próprias subjetividades que nos instiga a olhar e refletir sobre uma determinada exposição, a obra também nos permite transitar por seus capítulos a partir de diversos interesses que vão, exatamente, desde o nível de propostas didático-pedagógicas e ambientes educativos, princípios epistemológicos e pedagógicos tais como o da interdisciplinaridade ou o da complexidade, até debater sobre a condição objetiva docente de se pensar sob a materialidade do bem-estar docente como dimensão subjetiva da valorização e das condições laborais. Elementos esses que também que se refletem na dimensão objetiva de estruturação das políticas de financiamento para a educação para efetivação adequada da política educacional, política essa que expressa diferentes projetos sociais em disputas desvelando diferentes ordens de desigualdades. A própria obra também dialoga com a arte, nesse caso a literatura machadiana!

Espero que com esse dialogar que procurei imprimir com a poesia de João Cabral de Melo que me eleva enquanto nordestina, resgatando elementos memorialistas do meu cotidiano da infância, da juventude e da professora da educação básica que fui a 17 anos atrás, e agora como professora universitária que busca um olhar cada vez mais abrangente sobre a educação brasileira, possamos dialogar com obra e as realidades que ela nos apresentar como assim o fez o grande poeta que olha para sua antologia e inaugura uma nova fase de sua própria trajetória de poeta, tal como sintetiza a pesquisadora Cardeal (2016, p. 56) no “livro-museu acabam compondo involuntariamente um retrato imprevisto do poeta”. Que sejamos sempre fixos em princípios e questionamentos sobre a realidade educacional do país, como cada autor de capítulo deste livro assim o foi, e que sejamos “imprevistos” nos modos e fazeres investigativos dialogando com o outro reforçando também a coletividade e tolerância que nos são tão caras em tempos de tantos individualismos e cerceamentos de pensamentos!

Boa leitura!

Outono de 2022
Profa Dra. Shirleide Cruz
Brasília -DF

Apresentação

Adelson Moreira Santos

Andréa Kochhann

(Organizadores)

O livro “Educação: diálogos teórico-práticos” tem como objetivo conversar sobre educação e suas teorias vivenciadas juntamente com a prática desenvolvida para que alcancemos todos que a ela forem apresentados. Não apontamos teorias inovadoras, mas situações reais que levam ao pensamento crítico e a necessidade de uma abordagem efetiva e significativa. Com esse panorama se apresenta por onze textos de autores que se lançam a discutir a educação por meio do diálogo e da soma das práticas para que tenhamos subsídios e consigamos promover o ensino com parceria, afetividade, significância e relevância para quem dela se aproximar.

O primeiro texto é de autoria de Manuel Calengue Tchissin, intitulado BIOPEDAGOGIA AFRO-BANTU: configuração de um modelo epistemológico vitalístico do saber no contexto de escola e apresenta um projecto pedagógico que visa à partida, a “construção” de um “tipo” de antropologia. A absorção desse elemento de fundo estrutural, em contexto afro-bantu de escola, tem sido descurada pelo sector de tutela em Angola. Ora, lançar um olhar crítico ao projecto, no actual contexto, significa

para o autor, não só re-pensar todo processo mas, re-propor um itinerário local, consubstanciado numa filo-teologia vitalística, traduzida em biopedagogia escolástica.

O segundo texto de Adelson Moreira Santos, Zenaide Dias Teixeira e Jorge Manoel Adão, com o título O PRINCÍPIO DA RECURSIVIDADE, O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O CONHECIMENTO: uma abordagem a partir de Edgar Morin, discute o princípio da recursividade, o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento tendo como norteador a abordagem do sociólogo, epistemólogo e filósofo francês Edgar Morin. O texto pretende investigar como o princípio da recursividade auxilia o professor no ensino e os alunos na aprendizagem. O questionamento teve motivação no estudo de Edgar Morin e a teoria da complexidade onde ele defende que o ensino não pode ser fragmentado em disciplinas que não se comunicam, mas necessita ligar, desligar e religar os saberes para que consiga visualizar no todo as partes, isoladas, e ao mesmo tempo nas partes se reconstruir o todo.

O terceiro texto que tem como título APRENDIZAGEM DE VALORES SOCIAIS ATRAVÉS DO JOGO E DA BRINCADEIRA COM CRIANÇAS CAMPESINAS foi escrito pelos autores Marcela Pesci Peruzzo, Camila Freitas de Santana e Luiz Gonzaga Lapa Junior, discute que as brincadeiras e jogos continuam produzindo benefícios ao desenvolvimento físico, espiritual e cognitivo durante a fase infantil. Os autores defendem que o ato de brincar pode transmitir valores que agregam à formação pessoal e coletiva dos envolvidos, bem como que os valores sociais permitem que crianças construam sentidos de harmonia, respeito, solidariedade, cooperação entre seus pares, família e comunidade.

O quarto texto tem como autor Thiago Mendes Cardoso e como título OS DESAFIOS PARA DESENVOLVER A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM, possibilita o entendimento do conceito de

interdisciplinaridade na prática pedagógica, como um método colaborativo no processo ensino e aprendizagem dos estudantes. É uma pesquisa bibliográfica tendo como base os autores Fazenda, Freire e Alves. O autor discute o conhecimento científico e a necessidade de interação entre os saberes, de modo a contribuir, interagir e assim ampliar as possibilidades para intervenção educativa.

O quinto texto dos autores Suelma Rodrigues Duarte, Jorge Manoel Adão e Zenaide Dias Teixeira intitulado *A PRÁTICA DO DOCENTE EM EAD A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO*, apresenta uma reflexão para compreender as influências da teoria da complexidade na prática docente o trabalho na Educação a Distância em nível superior. É com base teoria da complexidade, na história da educação superior e da EaD no Brasil. Usa como ferramenta a pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica. Uma das considerações finais remete à criação de novos paradigmas em que o docente toma consciência de si próprio e de suas atividades.

O sexto texto de autoria de Juscélia Paiva dos Santos, Ronaldo Rodrigues da Silva, Marcelo Porto Duarte e Zenaide Dias Teixeira, intitulado *METODOLOGIAS ATIVAS FAVORECENDO A APRENDIZAGEM*, apresenta as potencialidades do Ensino Híbrido para a superação das dificuldades no contexto do ensino público brasileiro e suas possíveis contribuições para a educação na pós-pandemia. Trata-se de pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos é descritiva, com o uso de pesquisa bibliográfica e documental. Para os autores a pandemia do Covid-19, fez com que a educação fosse reinventada, fazendo com que o modelo Híbrido ganhasse destaque nas instituições.

O sétimo texto intitulado *AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS E EVOLUÇÕES EDUCACIONAIS*: compreendendo o movimento de autoria de Andréa Kochhann, Jeferson Rodrigues Lopes e Nay Brúnio Borges teve por objetivo discorrer sobre as

Revoluções Industriais e as possíveis influências nas Evoluções Educacionais. O mesmo apresentou como base a revisão bibliográfica em autores tais quais: Moran (2012), Castells (1999) entre outros. A pesquisa se aproximou do materialismo histórico dialético, por considerar a historicização bem como as contradições no que tange às modificações advindas das revoluções no setor educacional tendo o mesmo como foco das discussões, a fim de colocar refletir sobre a educação.

Já no oitavo texto de Mirlene de Araújo Luz, Ada Raquel Teixeira Mourão e Luiz Gonzaga Lapa Junior, intitulado BEM-ESTAR E SAÚDE EMOCIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PICOS – PIAUÍ, os autores investigaram o bem-estar de professores do ensino fundamental da cidade de Picos no momento de pandemia. Recorreu-se aos estudos sobre a conceituação de Bem-Estar Subjetivo (BES). A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores de escolas públicas e particulares. Os resultados demonstram que maioria dos docentes apresentou satisfação com a vida indicando prevalência nos afetos positivos. Os autores concluíram que, com a transformação do contexto educacional para o ensino virtual, os professores foram afetados de forma direta, tanto em relação ao emocional quanto nas relações sociais.

No nono texto de Drielly Neres Lúcio e Luiz Carlos de Alencar Ribeiro, intitulado VOZES DE CAPITU: análise comparada – Machado, Sabino e Proença Filho, os autores acessaram a literatura pós-moderna, em seu movimento autocrítico e urgente de vozes que empoderem a figura feminina, e que precisa visitar enredos nos quais ex-maridos, enquanto narradores protagonistas desenham a figura de suas ex-esposas por conveniência machista. Para os autores as várias Capitólicas do século XXI precisam se apropriar dos seus discursos, protagonizando e desmistificando o tom canonista da cultura ocidental; nas

palavras de Hutcheon (1985), o ato de “torcer o nariz” para um passado literário que não nos representa. A ficção machadiana descortina as meias verdades, sob o prisma de que não há um único ponto de vista que tenha o poder de reverberar o testemunho de outrem.

O décimo texto de autoria de Thiago Mendes Cardoso, intitulado *EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: uma entrada pela literatura*, tem como propósito entender a educação a partir da literatura, sendo assim os autores buscaram mostrar que por meio da literatura aspectos que demostre o modelo de educação na modernidade, para ocorrer o modelo de anti-herói para ilustrar o aspecto antológico do estudante na modernidade. É uma pesquisa bibliográfica tendo como base os autores Albert Camus e Kafka.

O décimo primeiro texto de autoria de Michelle Barros e Francisco Alberto Severo de Almeida, intitulado *A LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL NA GESTÃO FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA*, apresenta a importância do estudo das finanças públicas para a gestão da educação, com o objetivo de investigar, conhecer e avaliar as práticas de gestão do processo orçamentário e financeiro do Município de Luziânia, Estado de Goiás, tendo a problemática como se caracteriza a comparação do Município e se tem atendido a Lei de Responsabilidade Fiscal quanto à gestão financeira da educação, utilizando-se de dados secundários como, metodologia explicativa e quali-quantitativo.

Esperamos que os leitores aproveitem desse passeio pela educação e dialoguem com a nossa proposta de interação, na qual buscamos construir uma unidade teoria e prática de maneira suave para que a educação seja sempre vista como porta de acesso e nunca de saída da realidade, que necessita ser transformada, (re) significada e apoiada apaixonadamente. Leiamos juntos!

Biopedagogia Afro-Bantu:

configuração de um modelo
epistemológico vitalístico do saber
no contexto de escola

Manuel Calengue Tchissingi

O fenómeno globalização apresenta desafios enormes à Pedagogia. Se olharmos para o paradigma epistemológico que se configura desse fenómeno, podemos advertida ou inadvertidamente pensar na relatividade gnoseológica absoluta, em função da instabilidade do saber que o mesmo paradigma constrói. Considerando que no centro de toda a reflexão pedagógica se põe o homem, enquanto sujeito destinatário e finalizante da investigação pedagógica, é lógico que se pense nos conteúdos a ele referidos e aos métodos-canais pelos quais se fazem passar os conteúdos, ou seja, o que ensinar e como ensinar e, naturalmente, porque e para quê ensinar.

No contexto de escola afro-bantu e, aqui, importa distinguí-la da urbana e semi-urbana, os conteúdos temáticos a serem ensinados aos alunos, embora universais, ligam-se, para a sua assimilação, à vida pensada na perspectiva filosófico-cultural, vitalística e vitalizante. Como também se pudesse dizer, de uma biopedagogia pode-se, a partir dela pensar-se a realidade sob perspectiva da vida, seja no seu aspecto teórico como prático.

Assim, do ponto de vista afro-bantu, todo o saber é apreendido vitalisticamente e atendendo a um tipo de metodologia vivaz desde o seu conteúdo integrativo do contexto geo-existencial e cultural em que o sujeito se encontra. Entretanto, uma pergunta se pode fazer: Como ensinar a aprender na era actual marcada fortemente pelo modelo epistemológico de rede informativa?

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem seja o meio de sobrevivência de toda a produção cultural e, por via desta, duma certa visão do homem que corresponda ao ambiente social em que vem produzido. Ensinar, como diz a palavra, etimologicamente, é inculcar sinal em alguém de modo a que este aprenda, descodificando os sinais linguísticos do conteúdo a ser ensinado. Assim, podemos dizer que existe uma orgânica simpatia no homem para crescer descodificando sistemas linguísticos produzidos pela sociedade, como sustenta Herder, vemos no grau mais alto da criança operar este *consensus* de acções, a ressoar acções e gestos, paixões e pensamentos que transcorrem nelas inobservadamente, mas que é uma espécie de assimilação espiritual¹.

APRENDIZAGEM: LINGUÍSTICA DESCODIFICANTE E RECONSTRUTIVA TEÓRICO-PRÁTICA VITALÍSTICA

Num mundo linguisticamente codificado e codificante, a aprendizagem caracteriza-se cada vez mais como um esforço de descodificação de significados para dar sentido e ordem à vida, sobretudo, se olharmos para a actual configuração epistemológica, caracterizada pelo paradigma da instabilidade ou da mudança decorrente do desenvolvimento técnico-científico, de informação digitalizada, da gestão e possessão da mesma, configurando-se como poder sócio-político, económico-cultural e, em suma, civilizacional.

¹ Cfr. Herder, J. G., *Idee per la filosofia della storia dell' umanità*, a cura di Valerio Verra, Laterza, Roma-Bari 1992, p.163.

No contexto africano-bantu de Angola, a experiência de escola que se faz e se espera, em termos de resultados, vem condicionada a partir do modelo epistemológico integrativo de elementos concorrentes à realização da vida, pensada em perspectiva de força vitalística e vitalizante e/ou vitalizadora. Esta proposta temática vem abonada pela experiência feita em 5 anos efectivos, leccionando no Liceu nº 454, Salas anexas do Jau, do II Ciclo do Ensino Secundário da Chibia, Comuna do Jau. Geograficamente situada a uma distância de aproximadamente 50 Quilómetros da Cidade do Lubango, Capital da Província da Huila, a Sul de Angola. A referida Comuna tem uma população aproximada de cerca de 29.309 habitantes, segundo o último censo de 2014. O estudo foi feito aos alunos da 10ª a 12ª classe, maioritariamente habitantes das aldeias, distantes da Sede Comunal e da Instituição Escolar. As realidades sócio-cultural e linguística são expressivamente Nyaneka-Humbe, subgrupo pertencente ao grande grupo-família linguística afro-bantu.

Na tentativa de se estudar um método sintético, que pudesse ajudar à aquisição dos conhecimentos ministrados, factorizado por circunstâncias geográficas que jogam a desfavor dos alunos, em relação ao ponto de localização da escola, já que os mesmos são obrigados à percorrer distâncias de mais de 20 quilómetros; acrescida a situação da fome e pobreza que se vai alastrando por toda a região Sul de Angola; a falta de energia eléctrica para iluminação pública e domiciliar e de outros recursos que concorrerem para a realização condigna do processo, tivemos de contar, para a busca de solução, com uma variante que no contexto joga positivamente para os fins que se desejam. Deste modo, para se conceber o método sintético, o modelo epistemológico-cultural, configurativo do universo mental dos alunos em causa, não podia ser senão aquele que estrutura o modo de ser e estar do homem/mulher bantu: o epistémico vitalístico, integrativo e expressivo, percebido na postura activa e reactiva diante dos problemas quotidianos. Frente a esse quadro

modelar, apresenta-se um desafio ligado ao canal de transmissão, que parte da pergunta: Como desenvolver práticas pedagógicas, com quais técnicas, ferramentas e instrumentos?

A resposta, logicamente, imediata seria: técnicas vitalísticas, integrativas e expressivas, que remetem imediatamente à vida, capaz de estimular um tipo de cognição, não só eficaz mas eficiente. Repare-se, por exemplo, que para explicar a escassez dos recursos hídricos da região, seu valor e importância, o conteúdo da mesma temática terá de encerrar em si mesmo elementos centralizantes do universo mental dos indivíduos: Deus, antepassados, água, terra, homem, animal. Mas tudo referido à vida ou seja, o objecto, fins, valores, etc., tornam-se aprendíveis se referido à matriz vitalística nelas contidas e na perspectiva do alargamento dessa a toda a corrente de força propulsora e conservadora da vida.

Noutros termos diríamos: a produção de água é importante se da definição da natureza da mesma se pensa o fim e o valor vitalístico que ela possui. Isto permite que se justifique que seja produzida só para o homem, já que outros elementos coexistentes com o homem, como a terra não se beneficiam e se os animais são excluídos do processo produtivo finalístico da mesma. Isto é assim pensado, porque, na dimensão relacional se admite a vitalidade coexistente de todos os elementos do sistema vitalístico. Portanto, não há estudos da química, física, matemática, filosofia, senão como subsistema vitalístico e, em vista à compreensão autêntica e vital do real.

Deste modo, pode-se sustentar que a autêntica pedagogia para o sujeito afro-bantu é aquela que se funda sobre uma autêntica ontologia de vitalização. Daí se percebe que, para a transmissão dos conteúdos programados, apesar do recurso ao texto, a eficácia da oratória, pela sua força vitalizante e aproximativa dos sujeitos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem: professor-aluno. Isto constitui-se no elemento para a re-hermenêutica, re-pensamento, em ordem a refundação dos modelos

e métodos pedagógicos afro-bantu. A razão da proposta e/ou reproposta modelar biopedagógica e metódica equivalente, desviada do interesse limitativo, configurado na sectorização não unificante e não inclusiva do objecto de ensino aprendizagem, definimo-la, a partida como factor de identificação e distinção limítrofe entre o simplesmente teórico e a complexa pragmática da existência concreta e autenticamente significante.

Diga-se em abono da verdade, que o modelo e métodos perseguidos no processo de ensino aprendizagem, ora praticado (contexto de escola afro-bantu, absorvendo os modelos e métodos globais), referidos ao conhecimento produzido pelas ciências particulares, não obstante o êxito, não deixa de ser fragmentário e não referenciado à compreensão metafísica da vida. Neste entretanto, concluimos com Rivetti Barbò, na base da sùmula que faz ao seu Dubbi, *discorse verità*, sobre a necessidade de se partir em busca de fundamentos para atingir as certezas sobre a realidade que nos circunda para além das banalidades². Quer dizer, o conhecimento científico, na modalidade e métodos em que se aplicam às práticas pedagógicas, referentes à realidade afro-bantu em que nos situamos, apesar da sua riqueza e importância reconhecida na construção da verdade sobre o objecto do nosso conhecimento, fica sempre por explicar os aspectos profundamente íntimos que fundamentam o objecto em si a ser estudado.

LINGUÍSTICA VITALÍSTICA E INTEGRATIVA AFRO-BANTU: TÉCNICA BIOPEDAGÓGICA

Na verdade, umas das constatações passíveis de serem feitas para quem se dedica ao estudo da linguística, no quadro da antropologia filosófica bantu são que, a palavra oral traduz acontecimento. Existe, naturalmente, como para todo processo ligado à compreensão da linguagem, uma trilogia: pensamento,

² Cfr. RIVETTI BARBÒ, F., *Dubbi, discorsi, verità, Lineamenti di Filosofia Conoscenza, Jaca Book, Milano 1985*, pp. 181-182.

linguagem, coisa. Para os sujeitos bantu (plural de muntu-Pessoa singular), o uso da mesma exige responsabilidades acrescidas, seja desde o ponto de vista dialógico intersubjectivo ou amplamente multi-subjectivos, isto é, numa parada entre dois indivíduos ou para um número maior de indivíduos³.

Hoje como hoje, essa necessidade parece cada vez mais visível, a contar com o facto de estarmos a viver em plena era da informação que impõe um tipo de paradigma epistemológico, do conhecimento, caracterizado pela efemeridade, dinamicidade, fugacidade e também destrutibilidade ou fragmentação ou desfundamentalização da verdade. Para o contexto de educação a que nos referimos, a aprendizagem des-configurativa da configuração matemática, descodificando intelectualmente linguagens do mundo, produto intelectual-social, representa a possibilidade de redimensionamento epistemológico onto-realista que absorve o contexto dando-lhe significado vitalizante. Diremos mesmo que as grandes projeções antropológico-culturais afro-bantu chegam até ao aprendiz-aluno, na base das inúmeras simbologias linguísticas, encerradas nos inúmeros discursos matemáticos da existência, nas imagens, fábulas, contos, etc., sejam eles passados no formato oratório ou figurativo materiais. E mais, da proposta pedagógico-cultural afro-bantu é possível colher sua mundividência e projectualidade antropológica aplicável ao concreto da existência humana vivida.

Assim, na cultura bantu, os sujeitos do saber, o objecto, fins perseguidos, circunstâncias e/ou ambiente são envolvidos de/com uma forte carga vital. Portanto, a razão de tudo isto prende-se com a necessidade da relação contínua ou perpetua da corrente vital. O objecto e fim que se persegue na condução do processo de aprendizagem podem ser explicados no seguinte: vida-razão e vida-fins ou seja, fazer com que tudo se estruture no sentido de fazer com que os sujeitos: professor e o aluno,

³ Cfr. Tempels, P., *La Philosophie Bantoue*, Traduit du Néerlandais par A. Rubbens, Deuxième Edition, Présence Africaine, 42, Rue Descartes, Paris, p.38.

se situem na dinâmica vitalizante da existência, já que tudo se projecta para esse centro gravitacional.

Diga-se, em abono da verdade, que muntualidade é um substantivo adjetivado que, à luz da razão e da reflexão filosófica percebemo-la, seja um esforço no sentido de repropor um conceito de pessoa, muntu não como qualquer coisa de alternativo ao conceito de pessoa que se tem, mas, partindo das experiências e das vivências de uma humanidade da qual condividimos ou participamos todos, mas por alguma caracterização histórica, cultural e filosófica do africana-negra, que ao longo do tempo tem forjado um modo de interpretar o seu próprio ser e estar, fruto do contexto e da especificidade geo-política em que se localiza, isto é, inteligibilidade e pragmaticidade.

Portanto, podemos também dizer per-sonalidade ou per-sona-relacionalidade filosófica africana negra-subsariana-bantu. Desde já, sublinhar que para esta problemática reflexiva, tivemos de partir da compreensão antropológica da grande família linguística bantu para propor um conceito sobre o homem que passa pela necessidade sistemática de realização do ser, seja no plano teórico como prático, que envolve um dever-ser; ou seja, é de lei natural que se nos propomos nos limites da muntualidade e isto é correlato à violencialidade de ser e estar na relação de outra forma, é arriscar-se a não nulidade ou a nientalização (de niente, termo italiano) da própria proposta de ser, que é vitalidade e participação e comparticipação na/da mesma.

BIOPEDAGOGIA AFRO-BANTU E GLOBALIZAÇÃO ANTROPOLÓGICO-PROJECTUAL DA ESCOLA

Combinar visões locais e globais sobre uma determinada matéria e, aqui, sobre a problemática educativa, a nós parece não tão fácil, a contar com os fins a que se propõem educar na era actual da globalização de estampo capitalista. Porém, absorver

propostas educativas construídas a partir de um contexto cultural diverso, pode equivaler, sempre que o processamento for feito, velada ou reveladamente, com violência, uma anulação da antropologia local, com tudo quanto isso comporta ou seja, leva à ignorância própria, a a-historicismos e à anulação do sujeito chamado a consciência histórica de si para ser-se como tal em primeira instância. Portanto, a construção de um itinerário pedagógico equivale a construção de uma antropologia firmada a partir de uma projecção epistemológica onto-antropológica realista que envolve o contexto.

O esforço de unificação dos programas de ensino, partindo dos objectivos políticos dos estados, respondendo às linhas de pensamento das entidades estimuladoras do discurso globalista educativo, científico-cultural, não é de todo errado. Porém peca por defeito, tendo em conta a não reflexão em profundidade sobre os modelos e, conseqüentemente, os métodos que constituem elementos de estruturação das e projecções culturais das sociedades humanas, cujo percurso histórico reflecte a sua inteligibilidade particular e, aqui, se colocam as africanas. Depreende-se que o conceito “inteligibilidade”, cara a ciência, encerra em si mesma a ideia de superação ou transcendência das determinações particulares do mundo sensível passíveis de serem conhecidas se pensadas. Em conformidade a isto, diremos que inteligíveis são ideias, não contrapostas ao mundo sensível. Considerando ser um mecanismo onto-realista de conhecimento, por meio dela, o mundo sensível se exprime e permite-nos ver que o mundo externo à mente do sujeito diga o que é e não pode fazê-lo senão fosse pensado como tal pelo sujeito circunstante e coexistente.

Diga-se que, a experiência de ensino que vamos fazendo, incorporada nos e sustentada sobre os modelos e métodos educativos estrita e exclusivamente ocidental, apesar das valências dos mesmos, em contexto e experiência de escola feita dentro

das comunidades afro-bantu, revelam-se fragmentários e os resultados concretos em termos projectuais poucos vinculativos. A absorção antropológico-cultural, como elemento de fundo na estruturação dos modelos e métodos pedagógicos, foi descurado. Quando se pensou que se tinha em linha de conta este aspecto, infelizmente, acabou-se por apresentar ao negro africano um tipo de antropologia seletiva e de marginalização a tudo o que se pareça com o seu universo cultural, produto da sua própria inteligibilidade. Isto, movido na continuidade, do pensamento monolítico, e do modelo de domínio e da paternalização dos destinos individuais. Diga-se, em abono da verdade, que isso deu azo a concepções infantis do percurso do pensamento e da cosmovisão africana, tudo o resto que acontecia ao nível das comunidades humanas negras, vinha considerado como obscurantismo, tribal, analfabetismo, atrasado, daí a destruição e a subalternização das línguas locais (expressão sinalética e simbólica do sujeito histórico-comunitário), dos valores culturais, religiosos, da linhagem ancestral, do valor e lugar que os defuntos ocupam dentro das comunidades humanas subsarianas, etc.

Lançamos um olhar crítico à globalização modelar e metodológica do saber, enquanto proposta antropológico-cultural, em relação à proposta biopedagógica local, consubstanciada na filo-teologia vital que promove a harmonização e o equilíbrio da/na força vital, afigurando-se importante para a realização dos objectivos pedagógicos no contexto de escola afro-bantu. Para o efeito, uma pergunta se pode fazer para justificar a nossa proposta reflexiva: Por quê ensinar a aprender a pensar sobre a globalização ou como educar a pensar os fenómenos definidos como globais na era actual marcada pelo pensamento fragmentário e de exclusão social? Que modelo e métodos biopedagógicos se podem perseguir para que com o local participe do global, sem perder a matriz e sustentação do universo cognitivo traduzido em antropologia cultural?

Não é novidade nenhuma que os últimos acontecimentos mundiais têm afectado a nossa identidade pessoal e comunitária, desde a globalização diluente das identidades, forjando um tipo de antropologia acéfala à globalização excludente das identidades, forjando um tipo de antropologia periférica e terço-mundanizada. Tudo isto reflecte o próprio contexto social, político e económico que desinstala projecções e reordena o discurso para aquilo que se parece não admissível, porque não pensável, isto é, a dinâmica de recurso a revitalização antropológico-histórica re-incarnativa do contexto. Esta é caracterizada pela relacionalidade, configurada na aproximação dialógica com o outro (de mim) do sujeito, absorvendo todas as valências que permitem mudar o modo como olhar-se reflexivamente e pôr-se como categoria do pensar ou seja, para recolocar-se criticamente diante da proposta moderna ou pós-moderna que teima em invadir territórios epistemológicos locais.

Na verdade, a actual globalização teve o seu início com a expansão europeia, tomou força no final do século XX, fruto da consolidação do capitalismo, dos grandes avanços tecnológicos e da necessidade de expansão dos fluxos comerciais mundiais. Há quem considere como sendo um processo histórico. Nós, porém, preferimos problematizá-la limitando-a fenomenologicamente, cujas características, parecem-nos consistirem nas transformações culturais, políticas, económicas e sociais, verificadas em escala global, em função da interligação, entre os estados e facilitados pelo desenvolvimento científico-técnico, criando um “mundo unipessoal”.

O contexto actual da análise e compreensão multifacetada dos fenómenos globais permite-nos olhar para os riscos que daí advêm para a conjuntura social global, em função da visão imperialista e hegemónica que se estrutura, marginalizando contextos locais de realização humana. Isto porque, olhando para lá dos biombos, é possível observar que, qualquer programa educacional não deixa de dever ao contexto cultural em que ele nasce e responde às aspirações projectuais antropológicas do mesmo

contexto, com tudo quanto de bagagem existencial isso comporta. Em suma, um projecto pedagógico é, à partida, um projecto antropológico e visa um “tipo” de antropologia. Por meio dela, o homem especializa-se e, consequência disso, individualiza-se, torna-se um “eu consciente”. De tal modo que, ele adquire uma personalidade que, além do mais, está em contínua evolução e maturação sempre que se confronta com a multiplicidade do real, carente de síntese compreensiva feita pelo sujeito histórico consciente, cientista do seu próprio meio e protagonista da sua existência compreensiva unitária. Nesta ordem de ideias, corroboramos com B. de Sousa, ao afirmar que a condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial do cientista, assim se todo o conhecimento é auto-conhecimento também todo desconhecimento é auto-desconhecimento⁴.

Neste sentido, sustentamos que, a concepção que temos de educação depende da concepção que se tem do homem e do seu destino sócio-histórico⁵. Para isso, e respondendo ao que de fundo deve ter o modelo cultural e pedagógico afro-bantu e o método a ele inerente, indicando o vitalístico e o biopedagógico integral como itinerários a serem perseguidos para o contexto. Noutros termos, como dá a entender Laberthonnière, existe entre a educação e a concepção que se tem da vida uma relação que deveria ser impossível contestar⁶. Logo, a metodologia de ensino e aprendizagem que se adapta ao contexto afro-bantu de escola, é inerente ao modelo epistemológico vitalístico, integral e estruturalmente recorrente em termos explicativos e compreensivos: biopedagógico, ensinando vitalisticamente pela, com e para a vida. Não privilegia a lógica do domínio e utilitarismo, caracterizado pela proposta epistemológica globalista, mas busca o equilíbrio cósmico, em ordem a continuação da vida, razão principal das aprendizagens.

4 Cfr. Boaventura de Sousa, S., *Um discurso sobre as ciências*, 8ª Ed., Porto 1987, p. 23.

5 Cfr. B. Mondin, *Introdução à filosofia, Problemas, Sistemas, Autores, Obra*, Paulus, S. Paulo 1981, p. 122.

6 Cfr. L. Laberthonnière, *Teoria dell' educazione*, la Scuola, Brescia 1965, p. 3.

CONSIDERAÇÕES

Em breve sinopse, propomos reiteradamente o que julgamos ser importante e o fazemos concluindo que educar significa, ajudar a auto-determinações do sujeito-aluno como ser livre, chamado e aberto a participar da corrente vital com toda a sua bagagem existencial. É certo que o contexto de escola moderna, promove o estudo e o progresso das ciências sociais e técnicas. E, no domínio das ciências sociais, tende promover principalmente, além daquelas disciplinas existentes, outras tantas que sejam relevantes para o desenvolvimento da comunidade humana. Porém, deve-se ter em conta os “pontos de estrangulamento” do processo, impeditivos para a realização dos fins que se propõem a educação, sobretudo em zonas geográficas que, sua actual disposição sócio-cultural são resultantes da política de domínio projectual antropológico e, por conta disso, registam um atraso significativo, por não absorver o contexto existencial histórico-concreto.

No caso específico em análise, a incarnação e/ou reencarnação epistemológica dos modelos e métodos radicados onto-realisticamente numa filosofia educativa, fruto da experiência intelectual histórico-cultural re-interpretativa da vida, podem ajudar a superar os défices cognitivos de projecção antropológico-histórica no contexto da globalização antropológico-cultural contemporânea. Olhar para as técnicas de ensino radicados na mundividências vitalística dos indivíduos, intervenientes no/do processo de ensino aprendizagem, permitirá desenhar e estimular uma perspectiva e postura académica que ajude a incorporar a interacção entre a ciência e os valores culturais e filosóficos plasmantes da vida, sua conservação e continuidade: biopedagogia.

REFERÊNCIAS

HERDER, J. G. **Idee per la filosofia della storia dell' umanità**, a cura di Valerio Verra. Roma-Bari: Laterza, 1992.

LABERTHONNIÈRE L. **Teoria dell' educazione**. La Scuola: Brescia, 1965.

MONDIN, M. **Introdução à filosofia, Problemas, Sistemas, Autores, Obra**. S. Paulo: Paulus, 1981.

RIVETTI BARBÒ, F. **Dubbi, discorsi, verità, Lineamenti di Filosofia Conoscenza**. pp. 181-182, Milano: Jaca Book, 1985.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciência**. 8. ed. Porto: Porto, 1987.

TEMPELS, P. **La Philosophie Bantoue**, Traduit du Néerlandais par A. Rubbens, Deuxième Edition, Présence Africaine, 42, Rue Descartes, Paris, p.38.

O princípio da recursividade, o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento:

uma abordagem a partir de Edgar Morin

Adelson Moreira Santos

Zenaide Dias Teixeira

Jorge Manoel Adão

Este texto faz uma reflexão sobre o princípio da recursividade e o processo de ensino e aprendizagem a partir das contribuições do filósofo, sociólogo e antropólogo francês Edgar Morin, por meio de seus textos e dos autores que o interpretam, por entendermos que estas variáveis estão integradas e fazem parte da complexidade que o conhecimento legitima.

A pesquisa bibliográfica aqui utilizada nos permitiu investigar que as interações humanas, a compreensão do outro e a incerteza de encontrarmos as respostas nos ajudam na busca do conhecimento. A fragmentação do saber que é utilizada no processo de ensino e aprendizagem, uma constante em nossa formação, nos direciona a separar/ dividir os objetos/ conceitos em pontos para que por meio da investigação possamos compreender e assimilar o saber que se pretende ensinar.

Salientamos que não somos orientados a religar esses fragmentos o que segundo o filósofo francês Edgar Morin, é uma

ação destruidora, pois não temos como apreender a não ser a partir dos saberes que já estão disponíveis, e por meio deles apresentamos novos direcionamentos, que podem ser incertos e até inconclusivos, mas que refletem as interações e os conhecimentos internos do investigador com o objeto e as relações que possui com seus semelhantes.

A recursividade nos apresentou que estamos em um circuito aberto, retroalimentado e continuamente questionado que se mantém vivo pelas interações, incertezas e ações humanas que podem ser construídas a cada nova leitura, pesquisa e assim nunca ser interrompida, contínuo ligar e desligar, compreender e não compreender, buscar e nem sempre encontrar. Mas que não invalida a ação investigativa, pois o conhecimento é complexo e quando se acredita tê-lo encontrado descobre-se que não o possui.

METODOLOGIA

As ciências humanas e sociais utilizam-se dos fundamentos de ciência formal e da factual para delimitarem as pesquisas científicas. De acordo com Moreira (2002, p.03), as ciências factuais “se referem aos fatos, ou seja, são objetivas, tendo os fatos como objetos” e permitem a verificação (confirmação ou desmentem) das hipóteses que “em sua maioria são provisionadas ou, de outro lado, exploram, buscam conhecimento”. Dessa maneira a pesquisa é completa e final, mas, segundo Moreira (2002, p. 05), “a verificação ou a busca de conhecimentos empíricos é incompleta e talvez possa sofrer revisões no futuro”; assim, não temos o esgotamento do assunto, mas uma limitação a partir das estratégias utilizadas neste momento de investigação.

Moreira (2002, p. 11) explica que a “pesquisa científica é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional e obediente e certas regras” e que a partir desta

sistematização pode ser desmembrada até alcançar o objeto de pesquisa, que pode ser classificada em pesquisa experimental (que se utiliza dos estudos quantitativos) e pesquisa não-experimental (utiliza-se dos estudos qualitativos). A pesquisa qualitativa, ainda de acordo com Moreira (2002, p. 17), é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise". É nesta direção que o autor explica que os dados "qualitativos incluem, além das informações expressas nas palavras oral e escrita, também informações expressas como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até mesmo trilhas sonoras" (MOREIRA, 2002, p. 17).

Para a produção de nosso trabalho utilizamos da pesquisa qualitativa, como modalidade a pesquisa bibliográfica. Conforme Severino (2012, p. 119) - explicitando modalidades e metodologias de pesquisa científica - "[...] são várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas". Assim, existem: pesquisa etnográfica; pesquisa participante; pesquisa-ação; estudo de caso; análise de conteúdo; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa de campo; pesquisa exploratória e pesquisa explicativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação é um procedimento que auxilia na compreensão do conjunto de metodologias por meio da verificação das referências teóricas para que possamos mensurar os dados levantados.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipótese. Privilegiam, essencialmente, a

compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (id. ib., p. 16).

A pesquisa qualitativa gera um vínculo indissociável entre objetivo de mundo e a subjetividade do sujeito; que não se consegue mensurar em números simplesmente, necessita de interpretação das variáveis utilizadas. Segundo Caldas (1986, p. 15), a pesquisa bibliográfica representa a “coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes”.

Para Severino (2017, p. 126), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Por fim, Fonseca (2002, p. 32) nos esclarece que a

Pesquisa Bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Investigamos por intermédio dos autores que buscaram em Edgar Morin e no princípio da recursividade as direções da investigação científica para a compreensão deste no processo de ensino e aprendizagem.

EDGAR MORIN

Filho de judeus espanhóis, seus pais migraram para a França, durante a primeira década do século XX. Nasceu David-Salomon Nahum, em 8 de julho de 1921, em Paris, França, mas os pais optaram por chamá-lo Edgar, perdeu a mãe aos 09 anos de idade. O sobrenome Morin foi adotado durante sua permanência no Partido Comunista, do qual foi expulso. Segundo Ruiza, Fernández, e Tamaro (2004, s/p)

Edgar Morin estudou na Sorbonne e na Universidade de Toulouse. Formado em geografia e história e direito em 1942, mais tarde estudou sociologia, economia e filosofia, que foi forçado a interromper pelo início da Segunda Guerra Mundial. Ele foi um membro da resistência francesa contra a ocupação nazista e mais tarde um membro do Partido Comunista Francês até 1951, quando foi expulso por seu anti-stalinismo.

[...]

Durante 1945 e 1946 foi chefe de propaganda do governo militar francês na Alemanha. Entre 1947 e 1950 foi editor-chefe de um jornal em Paris. Também dirigiu a revista *Arguments* (1957-62) e *Communications* (1972). Pesquisador e membro do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) desde 1950, em 1970 tornou-se diretor de pesquisa do centro. A partir de 1977 dirigiu-se ao centro de estudos interdisciplinares da Escola Superior de Ciências Sociais, no âmbito do CNRS.

Diante dessa longa carreira escreveu os seguintes livros/artigos dentre eles *O Espírito do Tempo* (1962); *Introdução a*

uma Política do Homem (1965); A Comuna na França: A Metamorfose de Plodémet (1967); The Rumor of Orleans (1970); California Journal (1971); Da natureza da URSS (1983); Terra-patria (1993); Deixar o século XX (1996); Amor, Poesia, Sabedoria (1998); O Método (1978 e 2004) dentre outras.

Na obra O Método (1978 a 2004) temos a subdivisão dos 6 volumes, O Método 1: a natureza da natureza; O Método 2: a vida da vida; O Método 3: conhecimento do conhecimento; O Método 4: as ideias; O Método 5: a identidade humana; Sete saberes necessários à Educação do Futuro; Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente; Para navegar no século XXI/21: tecnologias do imaginário e cibercultura, e; Cultura de Massa no Século XX. Nesta produção a teoria da complexidade se materializa e direciona os questionamentos sobre a fragmentação das disciplinas que gera o conhecimento parcializado, de acordo com Edgar Morin é necessário a religação das ciências na busca de um conhecimento contextualizado e que tenham significado para o aluno.

Segundo Morin (2005), a ideia da complexidade está presente na fala diária mais do que na fala científica, por registrar o fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades, mas ela (a complexidade) não compreende apenas as quantidades de unidades, “ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso” (MORIN, 2005, p. 35).

CONHECIMENTO E COMPLEXIDADE

Morin (2013, p. 85) identifica que “o conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução”. E que um dos problemas que se pode identificar no ensino é que “o conhecimento.

Mesmo que o ensino consista em ensinar o conhecimento, não nos é dito jamais o que significa a palavra “conhecimento” o que amplia a necessidade de interpretação do saber ensinado.

A complexidade do conhecimento é estudada na academia dentro das propostas da Filosofia e da Epistemologia, o que a restringe a um grupo seletivo da elite intelectual, mesmo que a abordagem seja de interesse de todos. Segundo Morin (2013, p. 86), as necessidades do ser humano é projetada sobre a sua percepção até que a transforme. Assim a percepção é uma tradução, que se modifica como as palavras sendo uma contínua tradução das traduções e de reconstruções. “As ideias não são apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade”. De acordo com Morin (2013), o problema do conhecimento

ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução. Além disso, um conhecimento é marcado pelo que pode ser chamado ‘*imprinting*’ cultural. Desde o nascimento, as crianças sofrem esse “*imprinting*”, por intermédio das prescrições e proibições dos pais. Pela linguagem, a escola ensina uma certa quantidade de conhecimentos, isso explica que um certo número de ideias pareça evidente. As ideias rejeitadas são consideradas como tolas, estúpidas ou perigosas. Nas sociedades autoritárias, religiosas, o desviante é liquidado fisicamente (ib id, p. 87).

A sociedade contemporânea presencia mudanças contínuas em suas perspectivas e de tempos em tempos reavalia suas concepções e aceitações. Morin (2013, p. 87) afirma que embora os desviantes não estão sendo mais eliminados, não temos mais ouvido falar sobre eles também e que o “*imprinting*” sobre “o conhecimento, que nos impõe uma visão de mundo, é puramente cultural, e isto não quer dizer que ele não seja fundado sobre uma experiência verdadeira”.

Segundo Morin (2013, p. 87), o “nível que determina a escolha da visão de mundo em função de um princípio lógico que

“... e os conceitos fundamentais” são os paradigmas e a utilização ou supressão deste varia de tempos em tempos na sociedade e na academia, pois ao não se conseguir obter resultados para a investigação com a utilização deste ou daquele, inicia-se a busca por uma nova interpretação o que poderá resultar em outro paradigma, revisto o implementado.

Por exemplo, se tomamos a ideia de humano e do natural, pode-se afirmar que há um paradigma que concebe a relação entre o humano e o natural pela redução de um ao outro. [...]. Há, portanto, um paradigma da disjunção que, no lugar de fazer a redução do humano ao natural, afirma que tudo o que é humano só é compreendido pela eliminação do que é biológico. Este é o paradigma ainda reinante em nossa antropologia cultural. Eliminar o homem biológico em favor do homem cultural é uma visão igualmente mutilada (MORIN, 2013, p. 87-88).

Em contraposição a essa separação, Morin (2013, p. 88) afirma que o paradigma da conjunção é mais completo e aproxima os dois, “mostrando que há um circuito ininterrupto entre o que existe de natural em nós”. Para Morin (2013, p. 88), na sociedade ocidental,

pode-se afirmar que há um grande paradigma que operou a disjunção entre o mundo da ciência, que se consagra aos fenômenos materiais, e o mundo do espírito que se consagra à liberdade e não obedece ao determinismo. Essa disjunção provocou a grande separação entre a cultura científica e o mundo da cultura das humanidades.

Dessa maneira no processo de ensino compreendemos que essas rupturas e religações se tornam mais evidentes por conta das reconstruções, que são necessárias para a aprendizagem, e como os docentes em suas formações estabelecem a recursividade dos saberes e inserção do próprio conhecimento.

O PRINCÍPIO DA RECURSIVIDADE

O princípio da recursividade é considerado como o “processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produzem” (MORIN, 2003, p. 74). A exemplificação apresentada por Morin (2003) é que a sociedade, que é produzida por meio de interações com os indivíduos, mas também os produz, para o autor, a recursividade é “uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/ efeito, de produto/ produtor, de estrutura/ superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo [...] autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2013, p. 74).

a ideia de circuito recursivo é mais complexa e rica que a de circuito retroativo, é uma ideia primordial para se conceber a autoprodução e a auto-organização. É um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais. Desse modo, o processo recursivo produz-se/ reproduz-se a si mesmo, evidentemente com a condição de ser alimentado por uma fonte, reserva ou fluxo exterior. A ideia de circuito recursivo não é uma noção anódina que se limitará a descrever um circuito. Muito mais do que uma noção cibernética que designa uma retroação reguladora, revela-nos um processo organizador fundamental e múltiplo no universo físico, que se manifesta no universo biológico, assim como nas sociedades humanas (MORIN, 2003, p. 35).

Podemos compreender que a alimentação do processo ocorre pelos indivíduos que somados forma a sociedade e pela sociedade que fragmentada se materializa em cada indivíduo e assim um depende do outro para existir e coexistir, em um circuito que parece fechado, mas que está sempre sendo alterado pelas interações entre as partes.

Para Araújo (2007), a diferença entre a linearidade e a recursividade está no ponto em que a linear fundamentada na racionalidade cartesiana e indica uma única metodologia, uma única maneira de fazer algo. E recursividade indica dinamicidade, não sendo de forma linear, isso ocorre para que “implicando um pensamento aberto ao inesperado, ao desconhecido, ao acaso, pressupondo que não existe nem início nem fim, que cada final é sempre um novo começo e cada início emerge de um final anterior” (id. *Ib.*, p. 519). Já em Sá (2013, p. 137) o princípio recursivo é

um recurso do pensamento complexo para compreendermos que em um fenômeno natural, humano ou social existe sempre um circuito gerador no qual os “produtos” e os “efeitos” produzidos por um sistema tornam-se produtores e causadores daquilo que os produz.

Dessa forma, podemos identificar que o princípio da recursividade se assemelha a uma espiral, onde cada fim vem de um começo e cada começo vem de um final, não se limitando ao encerramento, mas que se reiniciam continuamente, por não estar em uma direção finalizadora e sim na construção de um saber que originado em outro será gerador de inúmeros outros e assim continuamente.

Podemos visualizar o princípio na recursividade no projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares, que busca direcionar os passos a serem seguidos no processo de ensino e aprendizagem, mas que não tem a perspectiva de finalização, e que durante sua vigência será continuamente alterado e realimentado com novas informações e necessidades para que se consiga obter o resultado planejado e a partir dessa circularidade se manter ativo, direcionando e sendo direcionado pelos autores que nele são apresentados.

Em Santos (2008, p. 81), “a aprendizagem emerge de dentro do sujeito cognoscente, sujeito este que estabelece relações

com o novo na produção da vida, reestruturando o seu próprio organismo". A partir desta construção o autor nos orienta que "o novo se enreda no velho, reestruturando as sinapses neurais" (id. Id., p.81), sendo circular o processo a retroalimentação mantém o velho próximo do novo e este sendo orientado pelo velho saber não se limita, mas se mantém gerador de novas possibilidades. Para Santos (2008, p. 81), o conceito para aprendizagem se apresenta como sendo

um processo progressivo em anel retroativo-recursivo que transgreda a lógica clássica, em direção a um nível cada vez mais integrado ao todo. Esse conceito de aprendizagem não visa à acumulação de conhecimentos, mas pretende que os alunos dialoguem com os conhecimentos, reestruturando-se e retendo o que é significativo.

A aprendizagem necessita da recursividade, por não ser um processo linear, para que se construa um ciclo autoconstitutivo, autoprodutor e, auto-organizador estimulando e sendo estimulado pelo aluno com informações que sejam significativas para ele. Para Morin (2013, p. 66), a aprendizagem é um contínuo aprender a religar, em contraposição ao que é ensinado que é preciso separar, e que se complementa com o problematizar e que para ser validado essa diretiva se faz necessário a ruptura com o paradigma existente que afirma, o conhecimento é obtido pela fragmentação do todo e análise das partes, em separado.

Segundo Morin (2013, p. 68), a missão de aprender a religar e a problematizar se fundamenta no retorno a regeneração vital de reunir as duas culturas que foram separadas, a da ciência e a das humanidades. Essa religação nos permitirá contextualizar, refletir e buscar integrar nosso saber a vida. Segundo o autor não teremos garantia do êxito neste processo, pois a incerteza é a variável que o ser humano não consegue superar, porém existem respostas e estratégias que nos auxiliam em seu enfrentamento.

A COMPREENSÃO HUMANA E A INCERTEZA

Para Morin (2013, p. 86), o conhecimento precisa ser pertinente para o ser humano e que para que isso ocorra é necessário situar as informações que recebemos em um contexto global e, “se possível, num contexto geográfico, histórico”, pois o ensino realizado por meio de disciplinas isoladas, “atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar”. Assim, a necessidade de ensinar o que é pertinente, a partir de um conhecimento simultaneamente “analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religados às partes”. Esta retroação entre as partes e o todo não é ensinada, o que favorece o distanciamento do conhecimento da realidade vivida pelo aprendiz, dificultando a compreensão e gerando a incerteza.

Segundo Morin (2013, p. 92), “em nenhum lugar nos é ensinado a compreendemos uns aos outros” o que nos leva a distanciarmos dos pontos comuns e avistarmos somente as diferenças. De acordo com o autor a compreensão humana pode ser entendida como

A compreensão é outra coisa. Ela visa entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito. Nós o conhecemos enquanto sujeito por meio de um esforço de empatia ou de projeção. Por exemplo, quando alguém chora, compreendemos que ele pode estar sofrendo. Não iremos perguntar o que se passa com ele examinando o grau de salinidade de suas lágrimas. Compreendemos a tristeza de uma criança que chora porque nós mesmos fomos crianças que chorávamos. [...], mas se formos indiferentes não compreenderemos nada (MORIN, 2013, p. 93).

O autor nos demonstra que se nosso individualismo fosse a característica mais marcante do ser humano, em vez dele nos ajudar a compreender a nós mesmos, o usaríamos como uma

autojustificação egocêntrica. Segundo Morin (2013), possuímos processos que utilizam a autojustificação e a cólera para nos distanciarmos do outros, de forma que o eliminamos e o culpamos por tal situação.

A partir das considerações apresentadas por Morin (2013, p.94) percebemos que para compreendermos o outro é “preciso compreender a si mesmo”, e que se não temos evidente em nós que necessitamos do outro para nos conhecer, é “impossível que isso seja feito isoladamente em compartimentos fechados”, pois, o autoconhecimento é uma necessidade contínua. Deveríamos ser ensinados de que a compreensão é crucial, se estivermos de acordo sobre a ideia de que o mundo se encontra “devastado pela incompreensão e que o progresso humano, não pode ser imaginado sem o progresso da compreensão”.

O conhecimento de que não vivemos sozinhos e sim em sociedade nos permite construir relações que irão auxiliar continuamente, durante todo o processo de formação, e que por meio destas ligações edificamos a sociedade da qual estamos inseridos e dela somos todos e partes ao mesmo tempo.

A incerteza se mostra como um dos grandes desafios que os seres humanos enfrentam e conviver com ela é uma das direções que o ensino deveria nos oferecer no processo de aprendizagem, porém o que se observa são as direções apontadas apenas para as certezas. Morin (2013, p. 97-98) nos explica que

Além disso, a ecologia da ação é algo também importante. Uma ação não obedece nunca às intenções daqueles que fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo. Essa ação pode ter seu sentido deturpado e, muitas vezes, revertido contra a intenção de seus proponentes.

Dessa maneira o inesperado irrompe cada vez mais as ações humanas, em especial atos futuros que ainda estamos

planejando executar e que podem ser alterados a cada nova ideia que se apresenta. Em Morin (2013, p. 99), temos que a “aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida”. Com essa afirmação o autor nos apresenta que o progresso humano é cercado de inúmeras condições que demandam paciência e boa vontade, pois podem ocorrer de formas inesperadas e sem direcionamentos planejados. Segundo Morin (2013, p. 99)

é preciso ensinar também que sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e eu dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: o primeiro é a consciência do risco e do acaso. [...]. o segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.

Desta maneira a compreensão humana e a incerteza são as direcionadoras de nossas ações que necessitam ser conhecidas e estimuladas para que o processo de ensino e aprendizagem siga seu rumo, sem fragmentar, utilizando-se de relações dos saberes que são apresentados com os que já estão em nosso pensamento. A complexidade do conhecimento apresentada por Morin nos direciona a compreender que não existe saberes prontos e acabados, mas que a cada nova leitura, a cada nova orientação são reconstruídos a partir da necessidade que está sendo visitada e que partindo do que sabemos iniciamos novas investigações na somativa de apresentar saberes complementares aos que estão sendo conhecidos no momento.

CONSIDERAÇÕES

Buscamos neste trabalho identificar como a complexidade do conhecimento, a partir do princípio da recursividade apresentado por Edgar Morin, nos auxilia a compreender processo de ensino e aprendizagem. Não é uma tarefa fácil religar saberes que foram fragmentados, pois durante muito tempo nos foi repassado que precisamos ter certeza do processo para que o resultado possa ser alcançado, percebemos que durante este trabalho a necessidade de desligar e religar os saberes é uma abordagem que fazemos continuamente, mesmo que em muitas vezes não o percebemos, pois ao investigarmos dada situação não partimos do ponto zero e sim de algo que já analisamos.

No processo de ensino e aprendizagem a circularidade das ações e as interações são marcadas de incertezas, pois são desenvolvidas por seres humanos, que por mais experientes que sejam, não conseguem mensurar a reação do outro, dessa maneira a aprendizagem é um momento de troca de saberes, onde cada ação irá gerar uma reação e cada saber dará início a outro, sem desconstruir o anterior. A recursividade apresentada por Edgar Morin nos coloca no centro dessa discussão, onde necessitamos de empatia pelo outro para que possamos compreender a nós mesmos e assim dividir o saber e reuni-lo com o saber do outro.

Procuramos neste trabalho demonstrar que a recursividade auxilia no processo de ensino e aprendizagem pois na desconstrução e reconstrução do saber a partir das apreensões e das interações do ser humano conseguimos avançar no conhecimento e assim inserirmos novas abordagens a partir das já existentes. Compartilhando os saberes entre os investigadores e suas investigações, tendo como norteador a condição de que não conseguiremos observar todos os pontos, mas que do ponto em que estamos também é possível se ver o todo, sem, portanto, denominá-lo como finalizado.

O princípio da recursividade, apresentado a partir do francês Edgar Morin, nos permite absorver que a compreensão humana nos orientou de que sozinhos teremos dificuldades para entendermos os processos em sua constituição. Porém, com o auxílio dos seres humanos, poderemos construir saberes renovados e incompletos, pois a incerteza de que o resultado nem sempre será o esperado, nos ajuda a investigarmos mais profundamente e continuamente o objeto. Levando em conta que as interações humanas são afetadas por fatores externos que nós nem sempre conseguiremos avaliar, mas que geram alterações em nossas ações e conseqüentemente em nossas investigações.

O francês Edgar Morin nos esclarece que o todo não pode ser visto como o somatório das partes e nem que as partes são a divisão do todo, mas que o conhecimento é fruto de ligação, desligamento e religação dessas partes com o todo e o todo com suas partes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. **O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 36, p. 515-551, set. 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica.** São Paulo: Hucitec, 1986.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios; 6. ed. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis, (Org.); tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar para a era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

RUIZA, M., FERNÁNDEZ, T. e TAMARO, E. **Biografia de Edgar Morin**. Em *Biografias e Vidas*. A enciclopédia biográfica online. Barcelona (Espanha). Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morin.htm>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÁ, Ricardo Antunes de. O projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, João Henrique e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade.. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 125-148.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

Aprendizagem de valores sociais através do jogo e da brincadeira com crianças campesinas

Marcela Pesci Peruzzo

Camila Freitas de Santana

Luiz Gonzaga Lapa Junior

Na atualidade, as crianças evoluem tanto quanto os avanços tecnológicos. O uso das ferramentas digitais está cada vez mais presente nas ações e hábitos das crianças, incluindo o ambiente escolar. Não questionamos a importância do uso da tecnologia como parte integradora do desenvolvimento humano, entretanto, compreende-se que essa prática diária pode se tornar um problema para o progresso cognitivo e social das crianças, caso não seja orientado desde os primeiros contatos com o mundo digital. Isso posto, o uso abusivo das tecnologias sem o acompanhamento dos pais, ou responsáveis, pode interferir na saúde e vida das crianças. Contudo, a melhoria na qualidade do ensino e o desenvolvimento de novas possibilidades na construção do conhecimento são alguns dos benefícios da tecnologia em crianças.

Não é raro presenciarmos crianças se dedicando mais ao uso de tecnologias do que ao ato de brincar. Percebemos que o brincar lúdico tem perdido espaço para os brinquedos eletrônicos. Cada vez mais conectadas aos meios tecnológicos e menos ao mundo interno e externo, incluindo o ambiente escolar, as crianças deixam de criar fantasias e perdem oportunidades

únicas em suas vidas e, sem desenvolver o lúdico do brincar, podem comprometer seus aspectos psíquico, cognitivo e físico, sendo que, dessa forma, que aprendem a ser e a estar no mundo.

Nesse entendimento, pode-se afirmar que o ato de brincar permite a convivência democrática entre as crianças, estimula o convívio social, a criatividade, a compreensão de regras e normas, o exercício corporal e a incorporação da ludicidade em suas vidas. Pelas atividades lúdicas as crianças se conectam com o mundo, compartilham sentimentos e emoções, pois elaboram e organizam suas vivências. O brincar ainda é um elemento considerável para a aprendizagem efetiva e afetiva. Pela experiência vivida a criança passa a agregar o que está em seu ambiente, ressignificando sua experiência, permanecendo ativa no seu processo de desenvolvimento.

É importante, durante a infância, encorajar às brincadeiras livres para que as fantasias e sonhos inconscientes sejam aflorados e liberados. Assim, o brincar se constitui um elemento privilegiado para a criança construir e experimentar vivências, especialmente as que a tornam sensíveis. Entre as diversas vivências sensíveis sentidas pelas crianças no ato de brincar observamos os valores sociais. O mesmo olhar é compartilhado por Carvalho (2016) em que pelas brincadeiras são desenvolvidos conceitos morais, sociais, formação de valores, socialização e comunicação.

Esse estudo discutiu os aspectos teóricos sobre as brincadeiras e os jogos nos tempos atuais, com foco na aprendizagem de valores sociais em crianças camponesas. Com caráter hermenêutico, o estudo procurou interpretar sobre os valores sociais transmitidos às crianças por meio de brincadeiras e jogos em um assentamento rural no Distrito Federal, partindo de uma investigação empírica de cunho interpretativo.

O BRINCAR COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

O alerta dado ao uso das tecnologias no início deste trabalho demonstra as diversas realidades no cotidiano das crianças, cuja preocupação recai na ausência de momentos para brincar. A relação da criança com o brincar denota perspectivas dinâmicas por descobrir um mundo misterioso, fruto de felicidade e bem-estar. Lopes (2011), em sua obra, lembra que a criança sempre brincou, independentemente do período histórico ou das civilizações, sendo uma prática universal, e que pela brincadeira ela aprende melhor. A autora alerta para a importância da criação e construção de jogos e brincadeiras em conjunto com os adultos (pais ou professores), pois ao fazê-lo, aumentam sua autoestima.

Como seres capazes de inventar e realizar coisas para seu uso, Lopes (2011, p. 35) informa que as crianças “conseguem dar valor a objetos que foram feitos por suas próprias mãos, incorporam alguns valores essenciais à vida”. Já para Kishimoto (2000, p. 19) o brinquedo propõe um mundo imaginário para a criança, criador do objeto lúdico. Brenelli (2000, p. 173) comenta que o interesse por jogos e brincadeiras faz com que a criança aplique sua inteligência e raciocínio para alcançar o sucesso. Assim sendo, complementa a autora que, pelo jogo ou pela brincadeira, “o sujeito realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que enfrentar os desafios e tentar resolvê-los são imposições que ele faz a si próprio”.

Machado (2016), em pesquisa realizada com crianças, verificou que a maior frequência de brincadeiras ocorreu naquelas com múltiplos comportamentos, ou seja, pular, correr, saltar, entre outros. Flexibilidade, desejos individuais e coletivos, flexibilidade na aquisição de materiais, além de transformações constantes, são algumas das complexidades que as brincadeiras podem assumir. Entre as complexidades nas brincadeiras, existem os elementos surpresa, criatividade

e reinvenção ao analisar o espaço da brincadeira com crianças, segundo Prado e Anselmo (2020). Para as autoras, o espaço para brincar é uma realidade distante das práticas escolares cotidianas, visto que outras atividades são impostas às crianças pelo racionalismo exacerbado dos adultos, negando a brincadeira.

A importância dos espaços para brincar é observada quando se percebe que as crianças têm oportunidades de satisfazer suas fantasias e curiosidades. Assim, Horn (2004, p. 28) descreve:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Os espaços são promotores de diferentes formas de brincar, possibilitando as mais diferentes relações entre as crianças.

Na brincadeira além de a criança protagonizar as vivências que acontecem em cenas familiares e os sentimentos advindos dela, ela viabiliza a possibilidade de criar regras e enredos que resultam em determinantes importantes na construção das condutas sociais exercidas na vida em sociedade as quais são explicitadas no desempenho de papéis que as crianças assumem ao brincar. (HORN, 2004, p. 72).

Santana (2020, p. 55) expõe que o ato de brincar se traduz “em uma ação corporal e não corporal, que resgata a memória socialmente construída pela criança, que representará suas experiências vividas em sua interação com o mundo. Tratando-se do universo infantil, parte dessas interações são as brincadeiras. Segundo Borba (2007), as brincadeiras desenvolvidas socialmente nos diversos espaços promovem experiências sociais nas crianças, constituindo-se como um lugar de concepção de culturas nas interações sociais como base da sociabilidade e da aprendizagem. A mesma autora comenta:

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal (BORBA, 2006, p. 38).

Pelo exposto, encontramos diversos olhares para o ato de brincar em crianças, cuja prática produz benefícios ao desenvolvimento corporal e cognitivo. Tão importante quanto é o valor social que a brincadeira transmite proveniente das relações com seus pares.

VALORES SOCIAIS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS

Como já citado, o ato de brincar é uma das condições necessárias à existência da criança, uma experiência cultural, uma prática que ensina a transpor limites, um exercício cotidiano que

desperta a consciência crítica (COSTA, 2010). As experiências culturais, os limites pessoais e a consciência crítica são elementos que podem ser experimentados no convívio com o outro. Conviver é estar em sociedade. Portanto, o contato com o outro implica em tornar possível a vida em comunidade, ou seja, ativar os valores sociais existentes. Os valores sociais orientam como as crianças, e demais seres humanos, podem viver. É através dos valores sociais que as crianças constroem sentidos de harmonia entre seus pares, sua família, e todos os que pertencem ao seu círculo de relações.

Sobre o brincar, este trabalho investigou os aspectos subjetivos e as interpretações dos valores sociais inculcados nas brincadeiras e jogos com crianças do campo. Como sujeito ativo, a criança precisa se desenvolver integralmente, explorando a si próprio e o espaço destinado às situações de convivência. Pelas vivências lúdicas como na brincadeira a criança se expressa com prazer, oportunizando aprendizagens múltiplas.

O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (HORN, 2004, p. 71).

Leite (2018) afirma que as crianças, por meio das brincadeiras, conseguem expressar com intensidade sua relação com o ambiente natural e social que as envolvem. A presença de crianças em brincadeiras, ou seja, de pessoas e não de objetos, é um traço comum encontrado em um assentamento no Pará, segundo Leite (2018). A autora comenta que no contexto do campo, a presença do outro, de um companheiro para a brincadeira e o meio possibilitam uma espécie de presença viva e animada no brincar mais do que os próprios brinquedos.

Aziz e Said (2012) citam que quando uma criança tem outras para brincar e compartilhar esse momento há indicação da importância da interação social por meio das brincadeiras ao ar livre.

Na perspectiva de que o sujeito se constitui nas relações com o outro (VYGOTSKY, 1998), por meio de brincadeiras, a criança cria novos significados para os valores que lhes são produzidos e transmitidos através das experiências adquiridas no ambiente familiar e comunitário, externando sua subjetividade sobre os fatos sociais vivenciados (VALSINER, 1987). Nesse sentido, à medida que as crianças crescem, é por meio da brincadeira e do jogo que se comunicam com os demais e se socializam (SANMARTÍN, 2005).

Destarte, os valores sociais transmitidos pelas brincadeiras produzem efeitos na formação das crianças, permitindo que no processo de desenvolvimento humano tenham oportunidades de viverem com qualidade de vida, em convivência democrática e salutar com os outros.

BRINCADEIRAS E JOGOS COM CRIANÇAS CAMPESINAS

Com olhar no ambiental, Tiriba (2010) aponta que é preciso aproximar crianças à natureza, para usufruírem de diferentes ambiências e percorrer caminhos do conhecer, a partir de um conhecimento vivo, alimentando o corpo e o espírito, distanciando do consumismo e desperdício efêmeros. Visto a infância ser uma etapa específica da vida das crianças, é uma construção social e como tal não pode ser negado os direitos que a elas estão concebidos (PACHECO; SILVA; PASUCH, 2014, p. 10), incluindo o ato de brincar.

As brincadeiras e jogos, no presente trabalho empírico, foram alvo de observação participante que teve origem em uma investigação com crianças do campo para a conclusão de um

estudo de pós-graduação. Diferentemente do foco da investigação inicial, tratamos aqui do valor social transmitido às crianças por meio do ato de brincar e jogar.

Participaram da pesquisa 19 crianças com média de idade de 6,63 anos, sendo maioria do gênero feminino. Em atendimento às questões éticas de garantia ao anonimato e sigilo, pais ou responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação. Por sua vez, as crianças concordaram em participar pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Entre brincadeiras e jogos, citamos dois. O primeiro, intitulado 'Jogo da Memória' (Figura 1), consistiu em diversos CDs com imagens impressas de animais do cerrado colocadas em um dos versos dos CDs. As crianças deveriam virar os CDs e encontrar os pares. O acordo com as crianças seguiu na meta pelo cumprimento de regras e normas que o jogo exigia, culminando com reflexões sobre o significado de colaboração e respeito ao próximo; e no sentido da espera paciente.

O encanto nesta atividade foi verificar a compreensão das crianças em seguir as regras e normas combinadas. Contrariamente ao esperado com crianças, o valor social de paciência ressignificou o caminho para a empatia. Elas experimentaram a capacidade de colocar-se no lugar do outro, acolher seus sentimentos e, com respeito e paciência, torceram com as descobertas no jogo. Segundo Ryan (2006, p. 45)

Dessa forma a paciência nos permite viver de maneira mais harmoniosa com os membros da família, com os vizinhos, com amigos e colegas de trabalho, sabendo e aceitando que eles são diferentes em muitos aspectos. A paciência faz com que sintamos mais curiosidade e fascínio pela variedade da natureza humana e que sejamos muito mais capazes de abrir nossos corações para tudo.

Nesse sentido, não acreditamos na bondade natural da criança, segundo as reflexões de Benjamin (1984). Para o autor, a criança tem sentimentos, é criativa e participativa quando constrói suas culturas e histórias, é constituída de pureza, mas também de agressividade, entrecruzando experiências vividas consigo e com os outros. Benjamin (1984, p. 70) pondera, “Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe que provém”. Corrobora, portanto, o fato de as brincadeiras poderem transmitir valores sociais às crianças em fase de aprendizagem.

Figura 1: Brincadeira ‘Fechar torneiras abertas’



Fonte: Autores.

Outra brincadeira denominada “Arremesso de lobeiras” permitiu transmitir outros valores sociais importantes para a convivência no coletivo, como o respeito às regras (Figura 2). A brincadeira tem como caracterização arremessar lobeiras (ou fruta de lobo, muito encontrada no campo do cerrado, são comestíveis e

têm mais vitaminas que muitas outras frutas), confeccionadas de papel, na boca de um lobo-guará feito com macarrão de banho (ou espaguete de piscina). Os arremessos eram realizados com raquetes formadas também por macarrões de banho presos por uma fita, cuja rede se constituía de saquinhos perfurados encontrados em frutos e verduras. A brincadeira estabelecia que a criança, em fila única, ao arremessar a lobeira retornava para o fim da fila para ter novas oportunidades. Em cada vez de jogar, eram disponibilizados três arremessos para cada criança.

Discute-se, não o lúdico em si que, por si só seria bastante para justificar a intencionalidade das brincadeiras, mas a existência de regras. Notório que a quebra de regras destrói o mundo mágico infantil, o contrário, promove a formação de grupos sociais e a habilidade das crianças em se colocar no lugar do outro. Brincando, a criança estabelece vínculos sociais, e consente a colaboração de outras observando os mesmos direitos. Propõe alterações nas regras e as obedece pelos acordos firmados pelo grupo. Aprende a ganhar, e também a perder (HUIZINGA, 2014).

Figura 2: Brincadeira ‘Arremesso de lobeiras’



Fonte: Autores.

Nas brincadeiras infantis, além das regras, a criança se torna solidária e disciplinada, constituindo suas relações sociais, comenta Fernandes (1979) ao estudar o processo de socialização das crianças em bairros operários, na década dos anos 40. O valor social da solidariedade transmitida pela brincadeira coexistiu pela interdependência e o reconhecimento pelas crianças que todas são importantes. Como ressalta Fortuna (2008, p. 15):

No mundo do faz-de-conta, um outro senso da realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade, marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e nesse enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: *vinculum*, no latim – constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário. Não é à toa que justo a brincadeira, em tempos tão hostis, pode contribuir para trazer para a realidade a utopia de um mundo melhor, no qual todos estejam incluídos. (...) Brincar é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos, ao longo da vida, enquanto restar dentro do homem a criança que ele foi um dia e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive brinca.

Em grande parte das brincadeiras exige-se determinação e foco no desempenho das atividades, pois, a pessoa focada tem habilidade em se concentrar e cumprir suas tarefas. Esses valores passam a ser transmitidos e detectados em crianças pelo desejo ao ato de brincar e a liberdade que se denotam nas brincadeiras.

De forma similar à solidariedade, o valor da cooperação nos processos de socialização, pode ser considerado a partir de uma visão sociocultural (BRANCO, 1998; BRANCO; MANSINI; PALMIERI, 2012). Em cada cultura ou sociedade, Alencar (2011) indica que há mecanismos que ativam os estímulos ao ato de cooperar, como o gênero do colega. À esses mecanismos estendem-se as brincadeiras como espaço fértil para o empreendimento das atitudes de cooperação. Conforme Warneken e Tomasello (2007, p. 292) afirmam, “as atividades cooperativas são uma forma de interação social, possivelmente humana, que as crianças começam a dominar aos 14 meses de idade”.

Refletindo quanto ao ato de cooperar mediado pelas brincadeiras, Bichara et al. (2009, p. 113) explicam que

Brincar é uma das características mais significativas da infância humana. Da perspectiva evolucionista, a brincadeira surge como uma parte indistinguível da evolução de nossa espécie, cujo modo de vida baseado na cooperação e na tecnologia requer forte flexibilidade comportamental, acarretando uma infância longa e protegida, com amplas possibilidades de exploração e prática em situações não realísticas.

As experiências e reflexões teóricas sobre o brincar contribuem para a compreensão do papel da ludicidade no processo de desenvolvimento social da criança, na formação de atitudes sociais como respeito mútuo, respeito às normas, solidariedade e cooperação, que favorecem a construção de um sujeito melhor, democrático. Segundo Almeida e Lima (2015, p. 22)

é no brincar espontâneo e livre, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de amizade, incluindo a transgressão nas relações com os seus amigos lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu mundo por meio do brincar.

É na praça e na rua que o lúdico torna possível o convívio com o outro e com os demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

A literatura mostra benefícios para o brincar como promoção do desenvolvimento infantil representado na aprendizagem lúdica. A brincadeira é um meio através do qual as crianças descobrem habilidades sociais e cognitivas necessárias para aprender a aprender (HIRSH-PASEK et al., 2009). Apesar das evidências nas oportunidades de aprendizado (YOGMAN et al., 2018), a brincadeira está desaparecendo da vida das crianças por diversos motivos (SCHLESINGER et al., 2020). De toda perspectiva infantil, a brincadeira é uma maneira adequada ao desenvolvimento de múltiplas habilidades de desenvolvimento, pois, o ato de brincar exercita processos internos socioemocionais, físicos e cognitivos (SCHLESINGER et al., 2020, p. 205).

Corroboramos todas as expectativas sobre a influência das brincadeiras na transmissão dos valores sociais em crianças, mas, não podemos deixar de refletir que o hábito de brincar encontra-se cada vez mais raro. Os costumes cotidianos da criança passam por transformações radicais, incluindo, o brincar na escola, por exemplo, que pode ser uma ação em vias de extinção (ALMEIDA; LIMA, 2015).

CONSIDERAÇÕES

As tecnologias têm tomado tempo demasiado em muitas de nossas crianças competindo em suas infâncias. A construção do conhecimento por meio das tecnologias digitais tem sua importância nos dias atuais, porém, as aprendizagens sociais são adquiridas nas relações de trocas, imaginação criadora e sensibilidade das próprias crianças. Elas, as crianças, representam o futuro da sociedade que, atualmente, é carregada com relações de desigualdade e exploração, gerando graves problemas sociais.

Almejamos construir uma sociedade democrática e solidária com valores humanos de respeito, dignidade, cooperação, solidariedade e paciência, iniciando, particularmente, pelas crianças. Para isso, os valores sociais precisam ser estimulados desde cedo e, um bom indicador são as brincadeiras e os jogos. As crianças descobrem o mundo brincando, se comunicam e são inseridas em um contexto social.

Importante sinalizar que com brincadeiras e jogos deve-se ter aprendizagens. Não significa que o brincar pelo brincar não tenha espaço. Dependendo do contexto com que os jogos e as brincadeiras sejam estimulados a criança aprende por meio dos estímulos transmitidos pela atividade lúdica. Ela se esforça para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivada durante os jogos e as brincadeiras, fica também mais ativa mentalmente.

Entendemos que jogos e brincadeiras despertam que a criança estabeleça interações sociais com outras e com adultos. A transmissão de valores sociais por meio do lúdico estabelece vínculos promissores para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, sendo o esperado por todos, esperançosamente, por nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. I. Cooperação entre os humanos: quatro razões para sua existência. **CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica da FACEX**, Natal, v. 9, n. 9, p. 1-20, 2011.

ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M. O brincar na educação física infantil. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Educação física em diferentes contextos: teoria e prática**. 1. ed. Assis: Storbem Gráfica e Editora. 2015.

AZIZ, N. F.; SAID, I. The Trends and Influential Factors of Children's Use of Outdoor Environments: A Review. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, (ajE-Bs) v. 38, p. 204- 212. 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BICHARA, I. D. *et al.* Brincar ou brincar: eis a questão. A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.), **Psicologia Evolucionista.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113. (Série: Fundamentos da Psicologia).

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** BRASIL, MEC/SEB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC - **Revista Criança do professor de educação infantil** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BRANCO, A. U. Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach. In: M. C. LYRA; J. VALSINER (Orgs.), **Child development within culturally structured environments**, v. 4: Construction of psychological processes in interpersonal communication. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation. 1998.

BRANCO, A. U.; MANSINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas culturais em contextos educativos. In: A. M. C. U. BRANCO; M. C. S. L. OLIVEIRA (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.** Rio Grande do Sul: Editora Mediação. pp. 95-123. 2012.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARVALHO, M. C. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Administração Escolar e Administração Educacional. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2016.

COSTA, R. R. **O valor social do brincar na criança**: análise da brincadeira de rua na comunidade da Cachoeira-Guarujá S.P. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2a ed. São Paulo: Vozes, 1979.

FORTUNA, T. R. A brincadeira na inclusão social. **Revista Pátio – Educação Infantil**, ano VI, n. 16, mar./jun., p. 14-17, 2008.

HIRSH-PASEK, K. et al. **A mandate for playful learning in preschool**: Presenting the evidence. Oxford University Press. 2009.

HORN, M. G.S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2014.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação** (Org.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, J. O. **Ser criança camponesa no Cerrado**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Y. S. et al. Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança natureza em parques verdes urbanos. **Temas Psicologia**, v. 24. n. 2, Ribeirão Preto, SP, 2016.

PACHECO, A.; SILVA, C. P. F.; PASUCH, J. **A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo**. Universidade do Estado de Mato Grosso, Grupo de Pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense. 41 p. 2014.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. A brincadeira é o que salva: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, 2020.

RYAN, M. J. **O poder da paciência**. Tradução de Sônia Maria Moitrel Schwarts. Rio de Janeiro: Sextante, 181 p., 2006.

SANMARTÍN, M. G. Aprendizagem de valores sociais através do jogo. In: MURCIA, J. A. M. (Org.) **Aprendizagem através dos jogos**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, C. F. **Conexão com a natureza**: um estudo com crianças camponesas no DF. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2020.

SCHLESINGER, M. A. et al. Cognitive Behavioral Science behind the Value of Play: Leveraging Everyday Experiences to Promote Play, Learning, and Positive Interactions, **Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy**, v. 19, n. 2, p. 202-216, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15289168.2020.1755084>. Acesso em 29 out. 2021.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG, 2010.

VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions**. New York: Wiley. 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ S. C. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1998.

WARNEKEN, F.; TOMASELLO, M. Helping and Cooperation at 14 Months of Age. **Infancy**, v. 11, n. 3, p. 271-294, 2007.

YOGMAN, M. et al. Health. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. **Pediatrics**, v. 142, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>. Acesso em: 29 out. 2021.

Os desafios para desenvolver a interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem

Thiago Mendes Cardoso

A aprendizagem realmente acontece quando os estudantes desenvolvem de forma individual e coletiva. O conhecimento é atribuído de forma que foge do tradicionalismo. Com espaço para capacidade e criatividade dos estudantes. Realmente ao trabalhar com projetos interdisciplinares na prática abre espaço para a inovação, pois os estudantes se sentem motivados para a aprendizagem. Entretanto os educadores precisam estar capacitados com bons planejamentos para que se tenham bons resultados. Desde o início da introdução da interdisciplinaridade no Brasil, ouve uma necessidade da existência que respeite os princípios básicos da educação, porém não se pode negar que a interdisciplinaridade tem evoluído durante sua trajetória no país.

Esta evolução da interdisciplinaridade na educação brasileira, está enfatizada na evolução da história de superação e também no espaço do currículo escolar, porém a interdisciplinaridade escolar não pode ser confundida com a científica, pois ela aborda os saberes enquanto ciência e a escolar tem como foco o desenvolvimento dos estudantes, estes estudantes são envolvidos em projetos interdisciplinares onde as várias disciplinas se

unem com o mesmo objetivo. Que é despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento.

A prática pedagógica segundo não depende somente do educador, depende do currículo a seguir: a interdisciplinaridade permite uma compreensão de globalização, a prática precisa ser embasada em boas teorias, para assim ter bons resultados no quesito aprendizagem dos estudantes. O trabalho evidencia que a interdisciplinaridade é uma forma de interação entre os diversos ramos do saber. Sendo assim há necessidade de o trabalho interdisciplinar ser inserido com atitude, comprometimento com o conhecimento e experiências agregadas a prática pedagógica.

Desta forma transmite capacidade de agir com as adversidades através das práticas sociais. Assim o sujeito irá integrar por meio da aprendizagem e atribuir habilidades para atuação. A interdisciplinaridade, expressa antigas reivindicações, mostra a necessidade do autoconhecimento, a educação ajuda nas relações humanas e sociais.

UMA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIDADE SEGUNDO FAZENDA

Segundo o dicionário Aurélio (2010) a interdisciplinaridade é a união de duas ou mais disciplinas, que tem por objetivo melhorar a relação entre os saberes. Com isso compreendemos que a interdisciplinaridade passa a ser vista como o ponto de cruzamento entre as disciplinas. Fazenda, vai definir a interdisciplinaridade apenas como junção das disciplinas, o conceito se torna fechado para apenas cumprir o currículo em sua grade. A interdisciplinaridade segundo a autora deve ser agregada a uma comunicação de ideias, unidas a atitudes de ousadia diante do conhecimento.

Entende-se que esse conhecimento que a autora Fazenda (2001) se refere está relacionado ao saber científico. Tendo em

vista que para trabalhar a interdisciplinaridade é necessário ter como base o conhecimento científico por parte do educador, além de organização e dinâmica. Sendo assim a interdisciplinaridade é um fator fundamental para superar o ensino fragmentado entre as disciplinas. De forma equilibrada ela cria novas possibilidades, de interação entre as disciplinas.

Para alguns, a interdisciplinaridade surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica. Mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2001, p.72, 73)

No entanto como define a autora Fazenda (2001), a interdisciplinaridade não consiste em aprender um pouco de tudo. Mas agregar conhecimento, através da contribuição de forma recíproca. A área de formação e atuação permeia experiências pessoais e profissionais, com movimento constante de busca e incorporação do saber, a interdisciplinaridade requer diálogo, entre as disciplinas e os educadores.

Fazenda (2001) propõe que a interdisciplinaridade permita o rompimento do silêncio e torne a didática com base no diálogo, com o compromisso de ir além dos livros. Que haja

comunicação entre as diversas culturas, respeito e a valorização do ser humano de forma individual e também coletiva.

Rubem Alves (2004) cita em seu livro *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*, mostra o todo em partes, tendo como base o diálogo entre educadores e educandos. O autor exemplifica em sua obra que as crianças e adultos podem conviver e aprender através de experiências incríveis.

Lembrei-me da afirmação com que Aristóteles inicia a sua *Metafísica*: ‘Todos os homens têm, por natureza, um desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até de sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e, mais que todas as outras, as visuais...’. Acho que Aristóteles errou. Isso não é a verdade dos adultos. Os adultos já foram deformados. Acho que ele estaria mais próximo da verdade se tivesse dito: ‘Todos os homens, enquanto crianças, têm, por natureza, desejo de conhecer...’ (ALVES, 2004, p. 10).

A educação segundo Rubem Alves deve ser desejada, libertadora de modo a dar asas aos estudantes jamais limitar ou deletar seus anseios, o educador precisa ter um olhar de modo a atender as especificidades da turma, com conteúdo selecionados e atender ao desenvolvimento significativo. Estas experiências precisam ter como base o diálogo entre educadores e educandos, de forma que a convivência seja harmoniosa, sendo assim os estudantes terão espaço para a criticidade.

Freire (1992) enfatiza que é necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com os pares iguais a nós e com os diferentes, para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso “vir-a-ser”, do nosso “tornar-se”. Isto contribui para produzir outras práticas com o objetivo de intervir na realidade em que vivemos. Desta forma Freire, confirma que há necessidade de o educador manter o diálogo entre os colegas de trabalho, e saber ouvir os

estudantes, pois isso desperta a busca de novos conhecimentos e assim agrega valores no desenvolvimento na competência e habilidades de seus educandos. Isso depende de estudos, experiências de vida e práticas educativas.

Para compreender a interdisciplinaridade é necessário que o educador reflita suas práticas, e as incorpore ao conteúdo de forma interdisciplinar. Então o educador precisa ter coerência, e respeitar o currículo, conforme cita a autora Fazenda o trabalho interdisciplinar requer competências e necessidade de atribuir saberes interdisciplinares, para então obter sucesso no processo ensino e aprendizagem. Desta forma, Fazenda (1998), afirma que a interdisciplinaridade depende de conhecimento para incorporá-la na prática. De modo que cada disciplina tenha seu espaço respeitado no currículo. A busca constante é uma postura investigadora, que depende de leituras, pesquisas, análises e elaboração.

Ao passo que Fazenda (2001), reconhece a interdisciplinaridade como retalho, não de pedaços, mas sim como fragmentos que se completam e formam uma história. Cada pedaço é comparado a uma disciplina e assim unidas formam a prática com atitude. De modo que a colcha jamais terá fim, pois os retalhos se comparados ao conhecimento sempre necessitará da busca. Terá sentido se for constituído com saberes dos grupos, como um todo, existe a necessidade de integração, estudos e busca pelo conhecimento, nada está pronto, é necessária atitude de busca dos pedaços que se unem, com o mesmo objetivo.

Fazenda (2002), afirma que a interdisciplinaridade vai além de atitude. É impossível pensar no tema sem ligação ao conhecimento, exige sempre à busca de novos conceitos novos retalhos a serem agregados. Atitude segundo a autora é uma maneira de agir de forma organizada com coerência, entre teoria e prática. Esta busca pela elaboração como afirma diz que a prática educativa, nos permite pensar em uma educação que

concilie a aprendizagem com as vivências dos estudantes. E desta forma a educação seja voltada para as práticas sociais, com a organização de currículo, a escola como presença significativa no contexto social. Assim, os educadores terão suas visões filosóficas de mundo de modo a estimular e respeitar as várias formas de pensar.

Entretanto Alves (2004) nos faz refletir sobre detalhes simples, porém importantes para o desenvolvimento dos estudantes, sobre métodos que fogem do tradicional, o que realmente importa é o conhecimento, deixar espaço para as crianças, questionar é fundamental e com isso despertará a criatividade sem limitar a imaginação. É neste sentido que o autor Alves, relata que precisa ter ligações entre a realidade dos estudantes com o processo de ensino e aprendizagem. Trazer esta realidade para o contexto escolar de modo que a sala de aula, tenha espaço para a curiosidade dos estudantes, assim as crianças terão gosto pelo conhecimento.

No entanto, Fazenda (2001), afirma que a interdisciplinaridade representa movimento. O trabalho interdisciplinar segundo Fazenda, além de despertar o cognitivo através da compreensão dos fatos, desenvolve habilidades com espaço para liberdade e abertura para o diálogo. O trabalho interdisciplinar conforme Fazenda, requer diálogo, ajuda a eliminar barreiras entre as disciplinas, e as relações. Com perspectivas que abre espaço para que os estudantes tenham espaço e tornem sujeitos atuantes perante a sociedade. Através de temáticas atualizadas que permita o questionamento dos estudantes.

Embora Fazenda (2001), aborda a sala de aula como um pequeno mundo que desenvolve através de ações e interações entre educadores e educandos, o ritmo deve unir experiências passadas, conhecimento presente e atuar como docente-pesquisador. Nesta perspectiva interpretada por Fazenda, mostra que a interdisciplinaridade precisa ser compreendida de forma

ampla. A prática interdisciplinar depende de uma boa teoria para ter bons resultados com aprendizagem. De modo que o saber científico tenha uma relação harmoniosa com a prática.

Para servir é ter clareza nas atitudes, do bem coletivo, um professor pesquisador interdisciplinar, deve ser atento, servir com consciência de forma que a colcha ao ser terminada, não está pronta pois precisa de arremates, com detalhes que podem tornar-se melhor. Os educadores com um olhar sensível e atento à realidade dos educandos, tendo em vista a formação docente acontece na união de saberes, em seus valores através de buscas e vivências.

Essas vivências acontecem ao passo que se busca um auxílio, quando os educadores são abertos para o conhecimento de forma contínua, tendo em vista que a interdisciplinaridade é um caminho heterogêneo e necessita desta busca constante pelo saber, ligado a prática com diálogo, desde que seja um trabalho consciente que predomine o processo democrático.

Toma-se aqui, o contexto de interdisciplinaridade escolar, objeto de grande procura de pesquisadores e profissionais preocupados com as questões, sobretudo do currículo da educação básica no Brasil. De acordo com Lenoir, a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico. Muitas escolas e muitas redes escolares têm procurado organizar seu currículo considerando estas questões, porém apenas esta organização não é suficiente para que um currículo interdisciplinar se materialize.

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. Há, portanto, um terceiro nível da interdisciplinaridade escolar: o

pedagógico, espaço da atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Exatamente por isso podemos considerar a interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois leva em conta a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores (FAZENDA, 2001, p. 86).

Como pode-se perceber a interdisciplinaridade escolar depende de vários fatores. Desde o currículo até a prática pedagógica, o trabalho interdisciplinar vai além, com estratégias de práticas inovadoras agregadas a outros métodos de ensino. Essa relação de métodos entre teoria e prática, deixa claro que a educação brasileira persiste no ensino disciplinar. As disciplinas são separadas em caixinhas. Portanto, a prática da interdisciplinaridade no Brasil passa por lutas constantes segundo a autora Fazenda, precisa ter atitudes na prática. A autora enfatiza que a interdisciplinaridade expressa antigas reivindicações.

Para Lenoir, nesse sentido, a percepção dos níveis da interdisciplinaridade escolar (curricular, didático e pedagógico) poderia ser repensada em três planos de aprendizagem: a disciplina no nível curricular, a interdisciplinaridade no nível didático e a transdisciplinaridade no nível pedagógico. O mesmo Lenoir (2005-06) aponta que a interdisciplinaridade no Brasil demonstra características que considerava próprias da transdisciplinaridade, na medida em que trabalha com a dimensão do ser, corporificado no interior das salas de aula, nas práticas dos professores. No entanto, após pesquisa realizada em 2006,¹ verifiquei que os estudos da interdisciplinaridade no Brasil apontam para uma concepção de que a própria interdisciplinaridade realiza esse movimento de transformação no currículo, na didática e na sala de aula. Isto porque considera que a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos. O processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas (FAZENDA, 2002, p. 37)

A autora Fazenda (1994) exemplifica que a interdisciplinaridade vem sendo construída ao longo dos anos. Sendo assim a interdisciplinaridade se faz necessária no período atual da educação brasileira. Tendo em vista que a instituição de ensino não tem enfatizado sobre a importância do diálogo no ambiente escolar. Fazenda (2001, p. 44) afirma ser necessário escolher uma diretriz metodológica para que se construa a Interdisciplinaridade, porque não pode ser construído um castelo de areia, apenas. Sua base será inicialmente a Antropologia filosófica, que dá a ela sua edificação primeira. O filósofo é livre em seu pensar, é reflexivo e essas atitudes podem levá-lo às demais diretrizes antropológicas cultural, existencial, completando esse aporte. A autora concluiu que a linguagem interdisciplinar nasce de uma linguagem disciplinar. Compreender as questões complexas das relações entre linguagem e filosofia faz com que se estabeleçam diferenças nas formas de investigar o cotidiano escolar. A Interdisciplinaridade não é uma prática vazia e nem um jogo linguístico. Para compreendê-la, Fazenda alerta ser necessário cuidar de cada fragmento do discurso, da linguagem real que o cotidiano apresenta e da outra linguagem escondida nas falas dos educadores calados.

CONSIDERAÇÕES

É preciso reconhecer que para trabalhar a interdisciplinaridade, é necessário ter atitudes, e estar sempre em busca de novos conhecimentos. Além da união entre teoria e prática, para assim romper esta tradição do ensino fragmentado. Desta forma mostra um caminho para a aprendizagem com autonomia. Trabalhar com projetos interdisciplinares propõe um ensino que parte de uma investigação em busca de uma solução para problematização. Proposta presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Permite assim abordagem interdisciplinares.

Trata-se, portanto, de um movimento entre conhecimento e planejamento para depois ser introduzida na prática pedagógica. Trabalhar com temas atualizados, de acordo com a realidade dos estudantes bem como as instituições de ensino. E assim despertar o interesse dos estudantes para argumentar e atribuir o conhecimento de forma recíproca. Criar oportunidades para que sejam protagonistas no processo ensino e aprendizagem, deixar as crianças intrigadas, de modo que a educação ofereça possibilidades de uma organização de conhecimento.

Interdisciplinaridade cria vínculos entre as disciplinas, como forma de chamar a atenção para criação de projetos onde os estudantes são intrigados a resolver a problemática, envolvidos por uma sequência didática, o conhecimento se torna atribuído com ligação entre as aulas. A interdisciplinaridade instiga os educadores a deixarem o comodismo de lado. Pois exige dedicação e esforço além do que possibilitar aulas com metodologias diferentes, de modo a desenvolver competências e habilidades, com didáticas variadas a aprendizagem jamais será esquecida.

Os estudos sobre interdisciplinaridade nos faz refletir sobre que seres queremos formar. Não se trata apenas de conteúdo, mas também a questão de valores. Buscar outros campos do saber e agregar aos conteúdos respeitando é claro o currículo, mas que seja atrativo aos educandos. Levando em consideração que a interdisciplinaridade possibilita a integração de conteúdo. É desta forma mostra um dos caminhos que facilita o processo ensino e aprendizagem. Onde o caminho para a liberdade seja o conhecimento. Através da união de vários métodos. A interdisciplinaridade promove uma melhor interação entre educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

ALVES, Rubem. **Ao professor com o meu carinho**. 4. ed. Campinas-SP: Verus, 2004.

ALVES, Rubem. **Gandhi: política dos gestos poéticos**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1994.- (Coleção prazer em conhecer)

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Artigo 4 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619550/artigo-4-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: 15 mai. 2020

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A prática do docente em EaD a partir do pensamento complexo

Suelma Rodrigues Duarte

Jorge Manoel Adão

Zenaide Dias Teixeira

Discutir a prática do docente que trabalha com Educação a Distância (EaD) na perspectiva da Teoria da Complexidade é um grande desafio, uma vez que a abordagem propõe um novo prisma para os processos mentais e físicos incorporando o uno ao múltiplo. Dessa forma, refletir as questões da complexidade sobre as práticas do docente que atua em EaD no ensino superior é pensar não só no *modus operandi*, mas também, na ontologia e na epistemologia das ações do educando e do educador.

A prática do docente EaD pode em primeira instância parecer divergente daquele que atua presencialmente, no entanto, percebe-se a partir do princípio da complexidade, que identifica cada indivíduo com um ser repleto de multiplicidades, é possível encontrar semelhança entre eles. Entretanto, a complexidade não aborda somente os aspectos da multiplicidade, diferentes questões e fenômenos são observados englobando, também, questões de ordem, desordem e organização do pensamento, a integração e a desintegração da informação. Para evidenciar claramente o aspecto conceitual da complexidade vale citar os

escritos ostentados na lápide de Heráclito, onde se lê “*Viver de Morte, Morrer de Vida*”. Porque, não há maior exemplo de complexidade, uma vez que viver é, morrer um dia por vez. A partir dessa representação, o pensamento complexo revela que em cada novo processo, tecnologia ou ferramenta utilizada na EaD algo se torna obsoleto, é nessa conjuntura que se forma a prática do docente, aprendendo e reaprendendo.

Toda essa abordagem cognitiva remete a algumas questões de base: Como o paradigma da complexidade interfere nas atividades corriqueiras do docente? Os conceitos e princípios da teoria da complexidade são aplicáveis no trabalho do docente na EaD? Com embasamento nesses questionamentos, surge a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a influência da Teoria da Complexidade na prática do trabalho do docente na EaD. Essa necessidade é entendida aqui como objetivo geral desse estudo e para atingir este objetivo espera-se: elencar os princípios da teoria da complexidade sob a ótica de Edgar Morin; desvelar a complexidade envolvida na prática pedagógica e; reconhecer a influência do pensamento complexo no trabalho docente na EaD. Para a formulação da fundamentação teórica o construto usa as bases da pesquisa bibliográfica como estratégia de pesquisa-ação alicerçada em Almeida (2003), Aluani (2015), Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), Barreto (2017), Batista e Medina (2013), Belloni (2002), Horn e Staker (2015), Marconi e Lakatos (2006), Martinazzo e Griebeler (2018), Morin (2005, 2011), Mugnol (2009), Prigol (2013), Porto, Alves e Teixeira (2019), Prodanov e Freitas (2013), e outros.

METODOLOGIA

A metodologia aspectos hermenêuticos que buscam evidenciar a dialética sobre a Teoria da Complexidade apresentada por Edgar Morin. Utiliza a pesquisa exploratória e bibliográfica,

para análise qualitativa da pesquisa-ação. Prodanov e Freitas (2013, p. 51) afirmam que a pesquisa exploratória tem por finalidade dispor um volume maior de informações acerca do assunto investigado, assegurando sua definição e esboço. Para Marconi e Lakatos (2006, p. 85) essa prototipagem na pesquisa é ideal para “descrever completamente determinado um fenômeno [...] por meio de análises empíricas e teóricas”. A coleta de dados bibliográficos considerou três etapas distintas (1-delimitação da temática e objetivos de estudos, 2-realização do Estado da Arte, 3-construção textual) efetuadas entre os meses de janeiro e março de 2021. Já o Estado da Arte para se fez com os descritores: Educação, Docência, Educação a Distância, Ensino, Ensino Superior, Teoria da Complexidade e Pensamento Complexo.

PERCEPÇÕES SOBRE A TEORIA DA COMPLEXIDADE NA ABORDAGEM DE EDGAR MORIN

Os modelos de ensino-aprendizagem aplicados à educação até o final do séc. XIX se orientavam sendo as bases dos paradigmas newtonianos e cartesianos que adotam a linearidade, fragmenta o conhecimento, induz um pensamento reducionista das coisas e promove a ideia da verdade absoluta. A mudança paradigmática buscada a partir do século XX na educação faz surgir a teoria da complexidade como fruto de uma capacidade inerente ao ser humano que envolve a comunicação e a percepção das variáveis que compõem o cenário social em que está inserido, além do desenvolvimento do conhecimento a partir de uma rede de informações e pensamentos sobre diversos aspectos e abordagens.

Na apreciação de Edgar Morin (2005), todo conhecimento advindo das ciências clássicas atua em ângulos disjuntivos, sob os aspectos da associação, hierarquização e centralização em um pensamento reducionista, do complexo ao simples, até a

hiperespecialização. No entanto, Edgar Morin (2005, p. 12), salienta que “o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo.” de forma que, o pensamento simplificador e reducionista tende a “unificar abstratamente ou anular a diversidade, ou ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade”; essa limitação no exercício do pensamento simplificador conduz a uma inteligência cega que destrói os conjuntos e as totalidades, isolando os objetos de seus ambientes naturais.

Logo, um ensino em que o conhecimento é compartimentado tende a tratar o ser humano, também, de forma compartimentada e fragmentada, se contrapondo a necessária integração do ser. Em contraste, o paradigma da complexidade concebe o homem como um todo, da mesma forma que assume um processo educativo para este homem global, que deve ser envolto em totalidade, integração entre o corpo e a mente, razão e emoção. É nesse ponto que na construção do conhecimento social emerge o princípio regulador, apresentado por Morin (2005, p. 105) nos seguintes termos: “É o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo.” Com essa abordagem entende-se que o fenômeno do desenvolvimento social é tecido a partir de fios visíveis e invisíveis que formam uma trama heterogênea de forma inseparável, que coloca em contraposição a ideia do uno e do múltiplo. Segundo Morin (2005, p. 13) “existe complexidade quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo”, ensejando a complexidade em “união entre a unidade e a multiplicidade”.

Para Morin (2005) a teoria da complexidade se relaciona, dialogar com várias teorias e as supera configurando-as e reconfigurando o pensamento e o referencial racionalista para uma nova abordagem na construção do conhecimento e da forma

com que o indivíduo percebe o mundo e se relaciona com ele e consigo mesmo diante do mundo e de suas incertezas. Na visão de Edgar Morin (2005, p. 96) “a própria ideia de complexidade comporta em si a impossibilidade de unificar, a impossibilidade da conclusão, uma parcela de incerteza, uma parcela de indecidibilidade e o reconhecimento do confronto final com o indizível”.

Sobre os fenômenos humanos Edgar Morin (2005, p. 35) afirma que a complexidade “à primeira vista, é um fenômeno quantitativo, é a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades”, essa visão conduz à percepção de incertezas frente ao grande volume de sistemas que conduzem a ordem e apresentam entropia e desordem.

complexidade coincide com uma parte de incerteza [...] mas, a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados. [...] a complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (poder, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2011, p. 35)

A essência da complexidade coincide com as incertezas e suscita no convívio social a necessidade da tomada de consciência, que segundo Edgar Morin (2005) perpassa pelo erro, pela ignorância e pela cegueira, em que a causa do erro não pode ser encontrada no erro de fato, mas em um sistema de ideias e teorias que circundam o fato. Nesse percurso Morin (2005) comenta que a existência de uma nova ignorância está associada ao desenvolvimento da ciência, e a cegueira está ligada ao uso vicioso da razão, de forma que o pior dos males se encontra na

cegueira da humanidade ligada ao um progresso desarticulado do conhecimento e à falta de um pensamento complexo acerca do erro.

Ao atingir as vias mais profundas do pensamento empírico-racional frente às contradições, a visão complexa busca sanar as tensões entre o desejo da substituição de um saber fragmentado pelo saber em sua completude. No entanto, a aspiração do pensamento completo não é a resolução de todas as desordens, erros ou contradições, mas é um lembrete avisando: “não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir”. (MORIN, 2005, p. 83). Nesse parâmetro entende-se que o motivo do pensamento complexo não ser responsável por resolver problemas é inerente à relação causal que se manifesta de forma antagônica e complementar na produção de conhecimento para uma sociedade que produz indivíduos que, também, são produtores em suas interações.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS CENÁRIOS DA EaD

Historicamente a educação no Brasil esteve atrelada às relações político-sociais exercendo o papel de coadjuvantes na manutenção e legitimação dos paradigmas na estruturação da sociedade. A criação das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil tiveram seus registros a partir da chegada da família real e apresentavam como objetivo a qualificação de profissionais para a corte portuguesa e em 1920 o Decreto n.14.343 cria a primeira universidade do Brasil.

Ao estudar a história da educação superior em Barreto (2017), e leituras de instrumentos regulatórios da educação, elenca-se os marcos:

- 1951 - criação do CNPq e CAPES (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior);

- 1968 - Aprovação da Lei 5.540/68 que instituiu critérios para que uma instituição de ensino fosse considerada universidade;
- 1988 - é estabelecida às universidades públicas sua autonomia acadêmica, financeira e administrativa através da Constituição de 88;
- 1996 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases) aplica critérios para as pesquisas nas universidades e estabelece critérios para a contratação do corpo docente;
- 1995 a 2002 - Ministério da Educação promove diversas ações de fortalecimento à educação,
- 2005 - criação da Universidade Aberta (UBA) programa entre Governo Federal e Estados voltados à expansão da educação por meio do uso da metodologia EaD;
- 2003 a 2010 - por consequência do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) é estabelecida expansão e democratização da educação.

Recentemente o PNE (Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024) aprovado na Lei n. 13.005/14 que promove diversos aspectos para o aumento na qualidade de ensino e nos programas ligados à Educação, fruto da luta por garantia de acessibilidade diante de um ambiente globalizado e cheio de exclusão digital. Nessa prognose para garantir a acessibilidade da educação frente aos diversos tipos de ambientes socioeconômicos entra em cena a metodologia da educação a distância (EaD) dotada de complexos subsistemas educacionais, que se dispõem a quebrar as barreiras tempo/espaciais possibilitando o compartilhamento dos saberes a um número cada vez maior de indivíduos.

Diversos conceitos e abordagens sobre a EaD denotam sua natureza não apenas como instrução/treinamento, mas, também, como um processo inovador da metodologia educacional em seus diversos níveis apresentando uma relação espacial/

temporal, que se estabelece em meio a um ambiente digital. Segundo Almeida (2003, p. 330), “[...] os Ambientes Digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”, mas, o que caracteriza a educação a distância? O Parecer Técnico-Pedagógico-CEE (Conselho Estadual de Educação) /Pleno, número 03/2008, define a EaD pela constituição de diversos fatores distintivos como uma modalidade educacional regular que pode ser aplicada em todos os níveis da educação, que necessita da mediação discente/professor independente do espaço/tempo, exige a adoção de uma metodologia de avaliação peculiar e prevê ainda a obrigatoriedade de alguns momentos presenciais. Da mesma forma Belloni (2002) entende a EaD como uma metodologia educacional em que a principal característica constitutiva é a descontinuidade espacial e temporal entre educando e educador, somadas à uma mediação tecnológica no que tange ao uso de materiais pedagógicos que estão em desenvolvimento constante.

Sobre o uso e o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância no Brasil Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), afirmam foi fomentada pela criação de cursos profissionalizantes demandados pela necessidade da qualificação da mão de obra, por esse motivo, Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), afirmam que a sociedade em seus aspectos políticos se esforçou na criação de instrumentos de lei que garantisse o acesso da classe trabalhadora aos meios educacionais. Além dos marcos históricos e dos aspectos legais de regulação, o sistema de EaD foi impulsionado na última década pelo emprego de ferramentas informacionais e comunicacionais. Aluani (2015), aponta que as ferramentas pedagógicas da EaD podem sofrer variações dependendo do curso em que será aplicada, de especificidades tecnológicas ou das relações entre indivíduos. Porto, Alves e Teixeira (2019) afirma que as relações entre os indivíduos e a

sociedade é o principal eixo causal das mudanças tecnológicas, que são incorporadoras nos novos processos de ensino e aprendizagem. Nessa relação as ferramentas midiáticas possuem importâncias e usos diferenciados e condicional de interação entre professor e aluno frente as diversas gerações da EaD.

Embora as diferentes gerações da EaD tenham sido determinadas pelas especificidades das tecnologias que mediarão a aprendizagem em diferentes épocas, desde o uso de correspondências, perpassando pelo uso do rádio e da televisão até e recentemente do uso da internet; a educação a distância não se esgotou em sua dimensão tecnológica e instrumental, ao contrário, se fundamentou cada vez mais em seus processos que envolvem a motivação e qualificação do docente e da sua estruturação funcional.

O TRABALHO DO DOCENTE NA EaD SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Para abordar o trabalho docente na EaD sob a ótica do pensamento complexo, é substancial que sejam observados os aspectos relativos ao fator humano e os fatores relacionados à infraestrutura. Nesse ponto, Almeida (2003) argumenta que se faz necessário enfatizar aspectos relativos a motivação e a qualificação do educador-professor-tutor além da adoções de tecnologias. Para Batista e Medina (2013) a prática docente dentro do complexo exige que o professor reconheça o aluno como um ser indiviso, inserido num contexto de múltiplas relações, sendo corresponsável pela produção do conhecimento e figurando-o como um parceiro no processo de trabalho. Considerando ainda que Horn e Staker (2015, p. 08) afirmam que “os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles”. Nesse sentido, Prigol (2015) afirma que o principal desafio imposto por meio de um

pensamento complexo aos docentes que atuam na EaD é a superação da linearidade na transmissão do conhecimento além da imposição de que os professores assumam o papel de criadores e recriadores dos saberes a partir da tomada de consciência.

Neste ponto, a tomada de consciência das ações da EaD reconhece que o uno e o múltiplo segundo Morin (2005, p. 09) fazem parte da trama da educação e da tomada de consciência que implica em reconhecer que “a causa do erro não está no erro” que, a “ignorância é intrínseca ao desenvolvimento da ciência” que, “o uso desregrado da razão gera cegueira”. Esses saberes somados à tomada de consciência frente à complexidade exigem dos docentes, em suas atividades, uma postura crítica e criativa elencando o uso de suas competências e habilidades como gestores de soluções junto aos processos da EaD. Segundo Mugnol (2009), o papel pedagógico do docente na EaD é caracterizado por um desafio que abrange os paradigmas da educação e pela exigência de inovações tecnológicas.

No trabalho docente da EaD abordar a complexidade consiste em debater sobre a causalidade linear, circular, retroativa e recursiva dos processos educacionais, porque, segundo Edgar Morin (2005, p. 89) “estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem” e que o normal em não permitir ou garantir que as coisas permaneçam tais como são, não é normal, pelo contrário, isso é no mínimo inquietante”, tudo isso frente a pluralidade social. Partindo da pluralidade, Prigol (2015) aponta que na EaD o docente edifica sua práxis pedagógica não só pelo conhecimento teórico, pela sua referência epistemológica de educação ou pela trajetória de vida profissional, mas também, pela ingerência de suas qualidades pessoais, por seus paradigmas pessoais balizados em sua vivência e nas condições de trabalho que possui. Similarmente à essa pluralidade, Edgar Morin (2005, p. 14) afirma que “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado

jogo infinito das interretroações.” sendo necessário desfazer a ilusão de que a complexidade elimina a simplicidade e completude e, concomitantemente assumir que a complexidade das interretroações resulta em novas concepções, novas visões e novas descobertas que geram novos paradigmas. Nesse viés, segundo Morin (2011), *Os sete saberes necessários à educação do futuro* introduzem a ideia da valorização dos processos educativos favorecendo a formação do indivíduo em sua totalidade, corpo, mente e espírito. Esses saberes são descritos da seguinte forma: eliminar as cegueiras do conhecimento, validar os princípios pertinentes ao saber, aceitar a condição humana, reconhecer a identidade terrena, combater as incertezas, ministrar as compreensões e praticar a ética.

Ao aplicar na EaD os princípios contidos nos sete saberes da educação propostos por Morin (2011) na perspectiva da visão complexa, espera-se a legitimação do aluno como sujeito produtor da sua história, portador de uma consciência de si mesmo como pessoa e como cidadão. E se não for assim? Segundo Morin (2005, p. 52), “se, efetivamente, a mente humana não pode apreender o enorme conjunto do saber disciplinar, então é preciso mudar um dos dois”. Então, para esses casos, a EaD desponta como metodologia que rompe barreiras temporais e espaciais propiciando o compartilhamento não só de conhecimentos, experiências e sentimentos que se materializam nos saberes.

CONSIDERAÇÕES

Repensar a prática docente em EaD sob as prerrogativas da teoria da complexidade e do pensamento complexo conduz à uma análise histórica, cognitiva e pragmática dos processos pedagógicos, o que remete à percepção de que o objetivo geral deste artigo foi atingido, pois ao observa-se através das referências apresentadas que o despertar do pensamento complexo

consolida a metodologia EaD e sua expansão, além de promover a metamorfose do pensamento cartesiano linear, elencando um poderio na compreensão e explicação das realidades envolvidas na multiplicidade da prática cotidiana. Esse poderio é confirmado se considerar Martinazzo e Griebeler (2018, p. 482) quando afirma ser o pensamento complexo, “capaz de abarcar e garantir a multidimensionalidade dos enfoques sobre a realidade, pela via da transdisciplinaridade, sem, contudo, deixar de contemplar o local, o específico e o particular.”.

Essa forma de pensar indica a construção de um pensamento complexo que traduz o mundo não só em sua totalidade ou parcialidade, mas também, a partir de uma visão holística equilibrada entre os elementos de um sistema que se resumem em paradigmas. Considera-se o pensamento que em se tratando de paradigmas no prisma newtoniano-cartesiano o professor expõe seu conteúdo por meio de aulas lineares verticalizando a relação aluno-professor tendo em vista que o conteúdo é verdadeiro e acabado, diferente das abordagens comportamentalista ou tecnicista influenciadas pelo Behaviorismo que promove o aluno ao centro das ações educacionais. A saber, esse paradigma newtoniano-cartesiano se estabeleceu no modelo tradicional da educação no Brasil em que o professor é agente ativo detentor dos saberes na regência da sala com a exposição oral da matéria e os alunos permanecem como agentes passivos enfileirados escutando o assunto apresentado; no entanto, as referências apresentadas apontam que com a expansão do uso das TICs na Educação emerge uma multidimensionalidade de influências e mudanças advindas das novas tecnologias evidenciando o paradigma da complexidade em uma proposta inovadora de superação ao pensamento rígido e castrador.

As ponderações acerca da Teoria da Complexidade e do pensamento complexo aplicado na EaD apresentou como principal contribuição a ideia de que uma metodologia não pode ser escrita ou reescrita de maneira simplista, fracionada ou

reducionista. Levando em consideração que o uso e a expansão da EaD seguem em cenários turbulentos repletos de instabilidade e mudanças tecnológicas, mesmo estando em alinhada com os instrumentos legais, se faz necessário no mínimo uma adequação ao pensamento complexo para que se busque a superação do paradigma newtoniano e cartesiano dos processos educacionais existentes.

Com base nas leituras de Edgar Morin, a visão do docente EaD é escoltada em tempos de globalização, a ponderar e assumir o pensamento completo como a melhor resposta ao processo de tomada de consciência, reconhecendo que a desordem ou o erro não são problemas, e que a ciência pode estar cega, que o uso exagerado da razão pode não ser produtivo e o que o conhecimento cego ameaça o desenvolvimento de tudo que é prezado pela humanidade. Logo se reconhece uma pluralidade de complexidades na EaD, que envolve não só os métodos tecnológicos, mas também todo o conjunto de crenças e valores das inter-relações. Portanto, considera-se a partir do pensamento complexo que as práticas da EaD podem ser remodeladas, pois assim como a reforma do pensamento e da mente é reconhecidamente definidora do destino humano, a reforma do pensar EaD segundo a complexidade pode modificar destino da metodologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 março 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.

ALVES, Rêmulô Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distância**. Lavras: UFLA/FAEPE. 2004.

ALUANI, Tamara. **Atividade de tutoria na Educação a distância:** um estudo de caso em curso de formação continuada de professores de biologia. (dissertação de mestrado). USP – São Paulo. 2015. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-11092015-144643/publico/Tamara_Aluani.pdf Acesso em 30 março 2021.

BARRETO, Luís F. B. P. de Melo. **Análise de políticas públicas para educação superior no Brasil:** uma aplicação de dinâmica de sistemas. (Tese de doutorado) - Faculdade de economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2017. Disponível: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-29062017-111024/publico/CorrigidaLuizFernando.pdf> Acesso em 30 março 2021.

BATISTA, Giovani de P., MEDINA, Giovanna B. K. **Prática docente na complexidade:** uma questão de paradigmas. EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2013. disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/autores_a.html e https://www.researchgate.net/publication/305636469_PRATICA_DOCENTE_NA_COMPLEXIDADE_UMA_QUESTAO_DE_PARADIGMAS Acesso em 30 março 2021.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>.

BRASIL. **DECRETO N° 9.057 DE 25 DE MAIO DE 2017**, diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, maio 2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em 30 março 2021.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliografia,

projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINAZZO, Celso J. e GRIEBELER, Juliana Giacomelli. A dinâmica não linear da educação a distância: um olhar a partir da complexidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.18, n.57, p. 478-493, abr./jun.2018. disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23836> Acesso em 30 março 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

MUGNOL, Marcio. **Educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.9, n.27, p.335-349, maio/ago. 2009. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3589> Acesso em 30 março 2021.

PRIGOL, Edna Liz. **Pensamento complexo e a formação docente. EDUCERE PUCPR – Paraná**, 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18884_11490.pdf Acesso em 30 março 2021.

PORTO, Marcelo D., ALVES, Vanderson S., TEIXEIRA, Zenaide D. A teoria histórico-cultural e o ensino no ambiente tecnológico: Aprendizagem arquitetônica na plataforma BIM. **Revista Espacios**. Vol 40 (n.9), 2019, p.6 disponível em https://www.researchgate.net/publication/332157798_A_teor%C3%ADa_historico-cultural_e_o_ensino_no_ambiente_tecnologico_aprendizagem_arquitetonica_na_plataforma_BIM_Historical-cultural_theory_and_teaching_in_the_technological_environment_architectural_learn Acesso em 10 dez 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Ensino híbrido no Brasil: desafios e possibilidades da educação pública pós-pandemia

Juscélia Paiva dos Santos

Ronaldo Rodrigues da Silva

Marcelo Porto Duarte

Zenaide Dias Teixeira

O Ensino Híbrido vem ganhando o status de método baseado em metodologias ativas, onde permite uma combinação entre os ambientes virtuais e presencial. Sendo apontada por muitos estudiosos a melhor estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências (MORAN, 2017). Essa visão tornou-se crescente, principalmente depois da pandemia do Covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020.

Com o advento da pandemia do Covid-19 no ano de 2020 para a continuação das aulas utilizou-se o ensino remoto, onde professor passou a auxiliar esses estudantes de maneira online. Esse formato foi a única solução para a continuação das aulas, tendo todos enfrentado diversos desafios devido a falta de familiarização. Porém, após um longo período de aulas remotas, com a redução dos casos de contaminação cresceu os debates sobre a retomada segura das aulas presenciais.

Diante desse contexto, o ensino híbrido ganhou repercussão sendo visto como possibilidade para a retomada das aulas presenciais em diversas instituições brasileiras. No entanto, muito se viu ensino remoto sendo chamado de híbrido, pois existem características específicas dessa abordagem e que garantem sua qualidade dentro do ensino, por isso é preciso ter clareza sobre seus aspectos para que não seja confundido com ensino remoto.

O objetivo dessa pesquisa é assimilar as potencialidades do Ensino Híbrido para a superação das dificuldades do contexto do ensino público brasileiro e suas possíveis contribuições para a educação pós-pandêmica na perspectiva ativa. Dessa forma será feita a conceituação do que vem a ser Ensino Híbrido, bem como será apresentado as características e suas principais modalidades de Ensino Híbrido. Como também será feito um paralelo das metodologias ativas que podem ser aplicadas dentro da abordagem híbrida. Será contextualizado o momento pandêmico no Brasil bem como a transposição das aulas remotas para o híbrido entre suas dificuldades e possibilidades para a pós pandemia.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho se deu a partir da análise de vasto referencial teórico sobre o Ensino Híbrido, usando a abordagem qualitativa, “pois visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (AMADO, 2014, p. 15). É uma pesquisa de cunho descritiva onde serão apresentados os resultados obtidos a partir dos procedimentos de pesquisa bibliográfica é documental. Para então, realizar análise do objeto é organizar todos os passos que levam a sistematização da pesquisa. A pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) permite

que haja um contato direto entre pesquisador com a fonte de dados, assim sendo é a pesquisa que melhor se adequa a este estudo.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar (sic) questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo (sic) de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

Foi realizada a coleta de informações relevantes ao objetivo geral apresentado, visto ser a melhor forma de verificar, se dará por levantamento de informações sobre os protocolos com propostas de retorno das aulas presenciais realizados pelo Ministério da Educação MEC e Secretaria de Estado de Educação- Goiás (SEDUC-GO). Bem como, a análise de dados da associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de alguns questionários aplicados para dirigentes, professores, estudantes e pais/responsáveis de escolas públicas da rede municipal e estadual, escolas privadas, e escola pública da rede federal sobre as atividades remotas na educação básica é o retorno das aulas.

ENSINO HÍBRIDO

Ensino Híbrido ou *blendend learning* é uma abordagem pedagógica que vem ganhando destaque atualmente. E para uma melhor compreensão vale-se mencionar o conceito de híbrido adotado por Moran (2015, p. 26), que “significa misturado, mesclado, *blend*”. Segundo o autor a educação sempre foi

misturada por combinar tempos espaços, e por possuir várias atividades, metodologias, públicos, assim, essa mescla já torna-va a Educação Híbrida.

No entanto, na literatura existem diferentes definições para Ensino Híbrido e não há um consenso sobre eles, com isso, adota-se nesse estudo uma definição que se pauta nos conceitos apresentados por Christensen, Horn e Staker (2015, p. 53) para os autores o ensino híbrido é [...] “um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line. Nesta modalidade, o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou o ritmo”. Algumas atividades devem ser realizadas em algum local longe de casa tendo sempre a supervisão do professor.

Uma característica comum do ensino híbrido é que, quando um curso ocorre parcialmente online e parcialmente por meio de outras modalidades, como as lições em pequenos grupos, tutoria e etc., tais modalidades estão geralmente conectadas. Os estudantes continuam o estudo de onde pararam quando trocam de uma modalidade para outra. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), no modelo Híbrido a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do aluno ao assumir uma postura mais participativa, desenvolvendo o seu protagonismo no processo de ensino ao elaborar projetos, resolver problemas, alavancar possibilidades para seu próprio conhecimento. Assim, torna-se imprescindível que professor tenha a função de mediador junto à busca do estudante pelo conhecimento.

Os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles. A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino

personalizado (que alguns chamam de ensino individualizado) e a aprendizagem baseada em competência (também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, aprendizagem baseada na proficiência”, ou as vezes, “aprendizagem baseada em padrões”) (Christensen; Horn; Staker, 2015, p. 8).

E importante mencionar que “os modelos Híbridos usam as tecnologias emergentes para estabelecer novas configurações de formas de aprendizagem” (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 175). Desse modo, consegue potencializar o aprendizado adquirido na aula presencial. Assim, prevê a combinação do que há de melhor no ensino tradicional com os benefícios trazidos pelas tecnologias. Bacich, Neto e Trevisani (2015), nos ensina que o Ensino Híbrido vai além da simples integração das atividades virtuais com as atividades presenciais é um novo modo de pensar o ensino e suas metodologias.

Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico é fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos, personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (MORAN, 2015, p. 28-29)

Para isso Ensino Híbrido compreende-se em disruptivo que se distancia da sala de aula tradicional, utilizando o ensino online, e o sustentado, que “combina a antiga tecnologia com a nova para criar algo que possua um melhor desempenho” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 25). Assim, esses dois modelos disruptivos e sustentados, de acordo com Christensen Horn e Staker (2015), estão organizados em quatro modelos: Rotação, *Flex*, *À la carte* e Modelo Virtualmente Aprimorado.

Figura 1–Proposta de Ensino Híbrido



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2015, p. 38)

ALGUMAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS APLICÁVEIS AO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO

As metodologias ativas baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). Segundo Moran (2015), a junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. Colocando o estudante como protagonista com a participação em atividades com resolução de problemas ou projetos que façam relação com questões sociais e

levem a assimilação do conhecimento. Dentre as estratégias de metodologias ativas apresenta-se algumas modalidades:

a) Sala de aula invertida

É uma estratégia ativa como também um modelo híbrido que possibilita otimizar o tempo da aprendizagem e do professor. A construção do conhecimento básico se dá pelo aluno, com auxílio de apoio dos pares e do docente em sala. A inversão se dá em assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas (BACICH, MORAN, 2015).

b) Aprendizagem baseada em projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia em que os alunos participam de projetos ou tarefas que são motivadas por problemas reais. Nesse processo permite um alto envolvimento, motivação e poder de escolha dos alunos na elaboração e desenvolvimento do projeto. Sendo trabalhados os conteúdos acadêmicos na resolução do problema, bem como o trabalho cooperativo e a tomada de decisões, desenvolvendo o pensamento crítico (BENDER, 2014).

c) Aprendizagem baseada em problemas

No método Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma abordagem onde o aluno é levado a resolver situações-problema como ponto de início para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, “a esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema” (BERBEL, 2011, p.32).

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19

O ano de 2020 é surpreendido pela pandemia mundial causada pelo vírus (SARS-CoV-2) o que trouxe mudanças não esperadas para toda sociedade, principalmente para a educação que teve as escolas fechadas seguindo a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as medidas de isolamento social na tentativa de reduzir os riscos de contágio pelo vírus.

Logo mais, após quase 3 meses sem aulas, cresce os questionamentos de como ficará o ano letivo de 2020, sobre como será a reposição dos dias sem aula. Com isso surge os debates para o retorno das aulas, dessa forma o Ministério da Educação (MEC) juntamente com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais propuseram a volta das aulas antes presenciais para o formato *online* em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, alunos de tudo o mundo passaram a estudar em um novo formato educacional o que fez surgir o termo Ensino Remoto Emergencial.

Uma pesquisa realizada por meio de 1546 questionários aplicados para professores de escolas públicas da rede municipal e estadual, escolas privadas, e escola pública da rede federal, feita pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) aponta que, além do AVA os ambientes virtuais utilizados para distribuir conteúdo e promover interatividade pelos professores nas aulas remotas foram: *Google Meet* 75,10%, *Zoom* 27,81%, *Microsoft Teams* 3,10%, *WhatsApp* 87,77%, *E-mail* 45,02%, *Instagram* 21,35%, *Facebook* 13,39%, *Youtube* 44,24%, e o *Telegram* com 3,30%. Porém nem todos os alunos tiveram acesso às aulas, pois a mesma pesquisa mostra que 67,7% dos estudantes tiveram dificuldades em estabelecer e organizar sua rotina diária de estudos. Além disso, grande parte de estudantes não têm acesso a equipamentos e internet em condições adequadas para participar das aulas. Em alguns contextos nem mesmo os professores

teriam condições de realizar tal trabalho em suas casas devido à falta de recursos adequados e a falta de formação ou experiência anterior com ensino à distância.

Uma vez que a sociedade continua sofrendo com a pandemia, e seus reflexos que afetaram drasticamente a educação, toda essa situação trouxe à tona discussões muito pertinentes. Qual o caminho da educação na pós-pandemia? Quais os efeitos desse novo formato na educação? Embora saibamos que essa situação irá deixar sérias consequências na qualidade do aprendizado o foco deste estudo é voltado para reflexões acerca da possibilidade do Ensino Híbrido na educação pós-pandemia.

DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO ENSINO HÍBRIDO

O Ensino Híbrido ainda não é regulamentado por nenhuma normativa específica, o que verifica é que muitas instituições de nível superior (IES) estão aderindo ao Ensino Híbrido em seus cursos, devido a portaria nº 2.117/2019 publicada no Diário Oficial da União que autoriza as instituições de ensino superior (IES) ampliar para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD) em cursos presenciais de graduação.

Ademais essa abordagem entra em evidência sendo visto como possibilidade de retorno das aulas presenciais no Brasil ao ser elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), um guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica no ano de 2021, mencionando que “pode-se utilizar o ensino híbrido, ou seja, parte dos alunos com aulas presenciais e parte com aulas virtuais e/ou síncronas em casa ou outro local, com atividades e trabalhos a serem realizados em casa” (BRASIL, 2021, p.17).

A Secretaria de Estado de Educação- Goiás (SEDUC- GO) em janeiro de 2021 dispõe um plano de retomada às atividades escolares, apontando que o retorno será realizado de acordo com

as deliberações do Centro de Operações de Emergências (COE) em Saúde Pública de Goiás para enfrentamento ao coronavírus. Nesse caso, as atividades ocorrerão de forma híbrida, com até 30% dos alunos em regime presencial e os demais em regime não presencial. “Agora, é o momento de nos prepararmos para o retorno às salas de aula, em modalidade híbrida, com toda a segurança necessária” (SEDUC- GO, 2021, p. 53).

Segundo pesquisa 22% dos estudantes gostariam que as aulas retornassem de modo presencial combinadas com aulas remotas, 16,35 preferem aulas remotas com encontros presenciais apenas para avaliações e atividades práticas, enquanto 61,61% somente aulas presenciais. Já dos 331 dirigentes entrevistados 19,03 informaram ter um plano desenvolvido para o Ensino Híbrido e 45,62 ainda está desenvolvendo um plano de Ensino Híbrido para o retorno das aulas presenciais (ABED 2021). Segundo a pesquisa Nova Realidade da Educação, realizada com estudantes de até 16 anos de todo o Brasil, mostra que 73% dos estudantes entrevistados acreditam que o ensino mudará para o formato híbrido. Essa nova realidade vivida aponta novas percepções do formato das aulas é o fortalecimento do Ensino Híbrido.

Até o ano de 2020 pouco se falava em hibridização no Brasil e hoje algumas instituições já retornaram as aulas experimentando ferramentas tecnológicas utilizadas no Ensino Híbrido, abarcando novas experiências para a educação brasileira. Assim, redes públicas e privadas vêm adotando um modelo de reabertura gradual. Chamado de “híbrido”, é um revezamento de alunos no ensino presencial, para diminuir o número de pessoas nas salas de aula e garantir o distanciamento social na pandemia. Porém é alguns modelos adotados não podem ser considerados híbridos, é necessário clareza ao definir o sistema como “híbrido”, pois necessita também de mudanças nas propostas pedagógicas além da mescla com a tecnologia.

No entanto, essa nova situação fez com que crescesse a oferta de cursos e a procura pelo conhecimento sobre o modelo híbrido como formação continuada, inúmeros cursos, *lives* e palestras sobre o tema, ampliando o conhecimento dos envolvidos na educação sobre as contribuições e possibilidades dessa abordagem. Com isso, cabe salientar que essa experiência possa levar a consolidação do Ensino Híbrido como uma modalidade educacional em todas as modalidades de ensino na educação pública brasileira. Assim, percebe-se que diante de tantos desafios um dos legados da pandemia para a educação é o Ensino Híbrido.

Diante desse contexto, acredita-se que o Ensino Híbrido possa contribuir para a personalização do ensino, pois permite otimização do tempo, com aprendizagem online e tempo de aula presencial voltado para práticas educativas que podem, aprimorar e transformar ideias e experiências, que contribuam para a autonomia do aluno e para o domínio gradativo do conhecimento dele, tornando os momentos presenciais mais produtivos e colaborativos (TREVISANI, CORRÊA, 2020).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

O modelo Híbrido exige que as instituições invistam em recursos tecnológicos apropriados. Talvez, esse seja um dos maiores desafios para as escolas públicas no Brasil, pois o período de pandemia mostrou a urgência de políticas públicas para maximizar a tecnologia na educação. Assim torna-se necessário o investimento em conectividade nas salas de aula e na construção de espaços de inovação.

Ademais, para que o professor possa integrar tecnologias na forma de ensinar precisa estar preparado. Percebemos que ele está apenas familiarizado com as ferramentas digitais, sem

o domínio aprofundado e pedagógico delas. Assim, “se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na sua formação e ampliar os seus horizontes. Não podemos continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar” (MOURA; LIMA 2015, p. 91).

Outro fator que dificulta o processo é a grande exclusão digital no Brasil. Segundo dados do levantamento “TIC Domicílios 2019”, levantados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), aproximadamente 30% dos lares brasileiros não têm acesso à internet.

Por último, existe uma barreira cultural: o modelo tradicional que está fortemente implementado no Brasil onde o professor é o detentor do saber sempre a frente da turma, expondo a matéria, e os alunos enfileirados, escutando de maneira passiva. É preciso uma mudança de papel do professor repensando suas práticas pedagógicas, no qual passa a ser um orientador e coloca o estudante no centro no processo de ensino.

Considerando o cenário educacional brasileiro, o advento e a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem surgir uma problemática de como transpor a ruptura entre o tradicional ensino presencial e o ensino apoiado nos recursos tecnológicos (EaD) de um modo a minimizar o choque dos alunos na migração de uma modalidade de ensino para a outra (BERTHOLDO NETO; 2017).

Por outro lado, frente a essa discrepância, o ensino híbrido poderá reduzir a exclusão digital, ao ser aplicado na educação pública o modelo sustentado Rotação por estação ou Laboratório rotacional, nesses métodos todos os alunos terão as mesmas possibilidades digitais na escola de acordo com a rotação proposta pelo professor em sala de aula ou na sala de informática, assim, sendo inseridos digitalmente. Contudo faz-se necessário a escolha do método que melhor se aplica em cada realidade. Desse modo, em seus estudos Novais (2017), menciona que é

preciso ter clara a distinção entre os modelos mais promissores para o ambiente virtual e também para o ambiente presencial. Assim, percebemos no ensino híbrido inúmeras possibilidades de construção colaborativa do ensino é a personalização da educação pública.

Existem várias razões para que a Híbridização seja benéfica para o ensino, dentre elas, segundo Christensen, Horn e Staker (2015) podemos citar: a) O aluno pode trabalhar em seu ritmo. b) Possibilita que os alunos aprendam de forma diferente e interajam entre si trocando conhecimento. c) Realiza uma aproximação da realidade escolar/acadêmica do estudante com suas vivências do cotidiano e explorando suas capacidades fora da sala de aula. d) Leva a experiências de aprendizagem ligadas as diferentes formas de construir o conhecimento e de aprender dos estudantes. e) Planejamento personalizado e acompanhamento de cada estudante, como ser único e não coletivo do processo ensino-aprendizagem. f) Os alunos são incentivados a ter mais autonomia. g) Melhor aproveitamento do tempo do professor com mais engajamento quando o aluno se prepara antes da aula presencial. h) Promover a responsabilidade do aluno.

Assim como todas as propostas vistas como inovadoras o Ensino Híbrido também enfrenta alguns desafios para a sua implantação, recebendo também diversas críticas quanto sua aplicabilidade na educação pública. Porém para que dê certo é necessário o engajamento dos envolvidos e uma mudança nos paradigmas educacionais vigentes, pois não adianta apenas combinar ensino presencial e online se o processo educativo continuar pautado no tradicionalismo. Além disso, existem diversos modelos de Híbrido que podem se adaptáveis em diferentes realidades, ademais, muitas pesquisas mostram que o Híbrido pode reduzir a exclusão digital, contribuindo grandemente para a educação seja particular ou pública.

CONSIDERAÇÕES

O momento pandêmico desencadeou certos desafios ao processo de ensino, mas também trouxe o fortalecimento do Ensino Híbrido, sendo impulsionado devido a necessidade de retorno das aulas presenciais. Assim, o Ministério da Educação MEC criou um guia de implantação para a volta das aulas presenciais, apresentando o Ensino Híbrido como forma de retorno das aulas. A Secretaria de Educação do Estado de Goiás também estabeleceu orientações para as unidades retornar as atividades presenciais por meio de um ensino Híbrido. Alunos e professores passaram a ver de forma mais positiva a união entre tecnologia e educação, buscando maior qualificação profissional acerca dos novos modelos.

As instituições públicas brasileiras passaram a ter maiores experiências com tecnologias no ensino remoto, alunos e professores tiveram que se adequar ao novo modelo e isso promoveu desafios e aprendizagens para todos. Percebeu-se o surgimento de muitos cursos, voltados para tecnologia educacional é Ensino Híbrido, professores e alunos passaram a ter contato com termos até então não vistos e isso promoveu um novo pensar na educação tendo como foco a possibilidade do Ensino Híbrido.

Toda essa experiência vivida pode levar a consolidação do Ensino Híbrido como uma modalidade educacional em todas as modalidades de ensino na educação pública brasileira. Além de mesclar a educação presencial com a online essa abordagem também permite ultrapassar a cultura tradicional ainda presentes nas salas de aula. Pois, diante de suas diversas estratégias que combinadas com as metodologias ativas podem modificar a fazer pedagógico do professor para um ensino mais personalizado.

Sendo aplicável na educação pública devido as suas diferentes estratégias que se adaptam as realidades mais diversas, que aliado às metodologias ativas tornam o aprendizado

mais ativo. É desde que aliadas aos objetivos pretendidos e de acordo com os planos de ensino para a utilização de metodologias que envolvam os alunos em atividades mais elaboradas permitindo à tomada de decisões a avaliação dos resultados a partir de materiais relevantes de apoio, assim, as aulas sob o aspecto do ensino híbrido possibilitam o experimento de novas possibilidades e construção de um conhecimento de maneira colaborativa. Assim, a implementação do Ensino Híbrido na educação pública poderá levar a personalização do ensino. Quando exploramos várias possibilidades, metodologias e estratégias proporcionaram ao aluno o protagonismo de seu aprendizado. Desta forma, a integração do ambiente escolar com tecnologias e de metodologias adequadas ao contexto dos estudantes pode mudar o cenário educacional de forma mais significativa.

A aplicação do Ensino Híbrido requer o enfrentamento de alguns desafios e para isso este estudo mostra que para a implementação do Ensino Híbrido necessita-se de boa formação dos docentes, investimento em conectividade nas instituições, adequação curricular, e dinamicidade em sala de aula. Visto que, esse novo modelo pode oferecer como proposta de mudança do ensino tradicional, para um ensino voltado para a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de construção dos saberes. E que os pontos positivos vindos da reinvenção da prática pedagógica nas aulas remotas continuem presentes na educação mesmo após a pandemia do Covid-19 e que seja instaurando o Ensino Híbrido na educação público sendo o início para a consolidação da educação 4.0, quiçá 5.0.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Educação Básica: Atividades Remotas 2020 – São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2020. 42 p.: il.: graf. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/resultado_pesquisa_ABED_Atividades_Remotas_na_Educacao_Basica_2020_George_Bento.pdf>. Associação Brasileira de Educação a Distância São Paulo. SP. Brasil. Acesso em 22 mar. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2015.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2011.

BERTHOLDO N, E. **O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas**. Ponto e Vírgula - PUC - SP, n°. 22, São Paulo, 2017, p. 59-72.

BRASIL. **Câmara dos deputados**. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746-B DE 2016 PROJETO DE LEI DE CONVERSÃO Nº 34 DE 2016. E estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica. Brasília: MEC, 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-educacaobasica/view> Acesso em mar 2022

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** Porto: Porto Editora, 1994.

CETIC. **Pesquisa Tic nos domicílios 2019** Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em 23 mar. 2021

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: <http://abre.ai/bgvJ>. Acesso em: junho de 2021.

GLOBO, **A nova realidade da educação.** TRACKING QUINZENAL COVID - 19 - INSTITUTO TOLUNA PARA PESQUISA GLOBO. ONDAS 1 E 2 - JULHO 2020. Disponível em: <https://gente.globo.com/a-nova-realidade-da-educacao/>. Acesso em: 19 jan 2021.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro, revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lillian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MOURA, F.R e LIMA L.H.F. O professor no ensino Híbrido. In: BACICH, Lillian; NETO, Adolfo T; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016.**143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Ivanilda%20Novais.pdf> Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, R. A. e CAMARGO, A. L.M. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação- Goiás. **Plano de Retomada às Atividades** Escolares- Janeiro 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Leandro%20not/Downloads/2020.12.15Plano_de_retomada_GO_v6%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leandro%20not/Downloads/2020.12.15Plano_de_retomada_GO_v6%20(1).pdf) Acesso em: 25 mar 2021.

TREVISANI, F. M.; CORRÊA, Y. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Práxis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 2 | mai./ago. 2020

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020

Vozes de Capitu:

análise comparada e reflexiva do processo educacional sob o prisma literário de Machado, Sabino e Proença Filho

Drielly Neres Lúcio

Luiz Carlos de Alencar Ribeiro

Em toda história existem três versões: a de cada um dos lados e a verdadeira. Durante a história da Literatura, a “verdadeira” vem sendo contada por homens. Vivemos em uma cultura machista, opressora e patriarcal. Precisamos falar todos os dias, incansavelmente, das relações de gênero e sexismo de Montserrat e de Simone de Beauvoir para fomento da reflexão do que se espera de uma sociedade que constrói sujeitos e a sua participação no mundo. O diálogo aqui pretendido é no sentido de trazer à tona a voz de uma mulher construída sob a ótica machadiana, que representa muitas outras do seu e do nosso tempo. É propor, sobretudo, uma desconstrução da marginalização da mulher para a legitimação de direitos humanos.

Marylin Monroe sentenciou “mulheres comportadas raramente fazem história”. A sociedade espera que a mulher se comporte, se cale, se sujeite, se submeta, se enclausure. É um padrão de conduta discriminatória consolidado e reproduzido historicamente e culturalmente. Desde o mais pictórico até a ascensão do mundo

moderno, a sociedade ainda admite se debruçar na delimitação de pessoas que carregam muito mais que cores, sexos. Por meio da literatura, portanto, temos a perspectiva de reavivar essas discussões acerca de mulheres que desempenham outras funções além de reproduzir e cuidar da família. A seara da ficção extrapola para a realidade e ilustra espaços femininos marcados pela dor.

A “cigana oblíqua e dissimulada, era Capitu, “isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem”. E era. Capitu não se escondia no véu eclesiástico. Era uma menina-mulher que desde os sete anos sabia ler e escrever; aprendeu francês e, só não latim, pela recusa do Padre Cabral, em dizer que esta não era uma língua para meninas. Capitu confessou que a recusa acendeu um ímpeto pelo aprendizado de coisas que “não podia aprender.” Mesmo estando “à frente”, ela esperou por seu amado, se casou e se doou. Era a função social que lhe cabia. Foi acusada, extraditada pelo seu próprio marido, cuidou do filho do casal sozinha e morreu ferida e triste sem a poesia do amor (próprio) que traz sopro de vida.

Continuamos com o legado de bruxas, feiticeiras que precisam dançar para agradar o Falo do Andro? Nossas curvas e nossas vestes são a medida da nossa capacidade? Quais são os presságios para as gerações futuras? Utilizando, hoje, o nosso espaço de fala, estamos propiciando a reflexão necessária para que possamos, um dia, não precisar mais discutir o óbvio? Não seria a hora de trocar essa pele?

Faz-se necessário, portanto, uma análise crítica e comparativa de obras que desenharam a Maria Capitolina que muitos conhecem (ou não). Caminhando entre as linhas de Machado, Sabino e Proença Filho há a permissão de compreender a importância da análise narrativa proposta pelos autores, com o intuito de fomentar as discussões acerca da interpretação das obras literárias, sobretudo daquelas em que a mulher não conta a sua própria história.

NOVAS NARRATIVAS, OUTROS OLHARES

A temática aqui desnudada pretende colaborar para o estudo das vozes femininas na literatura brasileira, sobretudo no que tange à obra icônica *Dom Casmurro*, contada por um narrador-protagonista, que intitula a obra em referência a si mesmo, mas narra a existência de uma mulher que, segundo ele, o traiu e o enganou desde o momento em que se encontraram pela primeira vez.

Em consonância à análise comparativa, objeto deste estudo, pretende-se concatenar as narrações sob três óticas diferentes, onde na segunda, em *Amor de Capitu* de Fernando Sabino concebe-se a presença de um narrador que não pretende desmentir a versão do primeiro, todavia recriada em terceira pessoa, na performance de um autor onisciente neutro (não tão neutro assim) quando se trata da descrição de Capitu. Em ambos, *Capitolina* não adquire o direito de defesa, deixando em loco que as narrações acerca dos comportamentos e ações da mulher não sejam tão confiáveis como se pensa ser.

Embora no próprio título Sabino foque em *Capitu*, uma narração em terceira pessoa não foi capaz de dar voz à personagem, objeto de acusação do marido e revela um ângulo relativo de quem não participou do enredo e nem mesmo se sente traído. Reverbera-se ainda, um conflito de vozes, onde unilateralmente, os narradores se apresentam em sequência textual memorialista e não cronológica do subconsciente.

Em *Capitu – Memórias Póstumas*, a narradora se autodeclara irmã de outras personagens machadianas e pretende afirmar o discurso de mulher, tendo plena consciência do seu papel diante de uma narração que se baseia nas memórias casmurras do seu ex-marido. Apresenta-se como uma mulher do século XIX, mesmo já estando morta e reforça o papel social desenvolvido por homens e mulheres nesse período, justificando o seu comportamento diante dos acontecimentos que implicavam em cerceamento de liberdade.

A temática em tela, portanto, pretende ser delimitada pela análise crítica e comparativa acerca da tríade apresentada, no sentido de conceber como a personagem Maria Capitolina é apresentada, em consonância com as diferentes óticas narrativas e como isso implica na interpretação de uma obra icônica que se estende socialmente, até os dias atuais, onde a mulher, dois séculos após, precisa mostrar que tem voz, resistência e direito à liberdade de falar por si mesma, sem o empréstimo pouco confiável de vozes outras.

Em uma aproximação crítica e comparativa, os romances, *Dom Casmurro* e *Amor de Capitu* apresentam a perspectiva de narradores com categorias diferentes. De acordo com Friedman (1989), a figura do narrador é de suma importância na construção de um enredo, uma vez que a sua posição em relação à história traz à tona a comunicação com o leitor e a interferência no ângulo de interpretação do enredo.

Para tanto, em *Dom Casmurro*, o narrador-protagonista narra a história sob a sua ótica e ponto de vista; em *Amor de Capitu*, o narrador onisciente neutro traz a narrativa para o viés de terceira pessoa, onde a onisciência não adentra profundamente o íntimo de todos os personagens da narrativa. A influência da perspectiva narrativa traz à luz a discussão da titularidade da fala, que, sobretudo, quando se trata da mulher na literatura e na sociedade é acrescida da masculinidade tóxica, onde a mesma é desvozeada por um discurso de poder masculino. De acordo com Lucas (1992), “o titular da fala é Bentinho. Por sua voz é que identificamos as demais personagens, incluindo-se a própria Capitu [...]. O cerne, pelo visto, constitui o ponto de vista do narrador [...]” (LUCAS, 1992, p. 5).

“O fio da vida” de Bentinho se deteve, em primeira pessoa, macular as imagens de inúmeros personagens, senão todos, em *Dom Casmurro*, onde a narrativa de memória o empodera, de forma verborrágica a “eliminar” para o exterior suas memórias

internas. Corroído pela suposta traição, a personagem tece os fios de seu testemunho sem possibilidade de defesa dos réus. Bentinho, tendo formação em Direito, convence os interlocutores da “verdade” máxima e absoluta, mas tão somente sua. Seria mera alusão à literatura ou, de fato, a arte imita a vida?

A confiabilidade da fala de Bentinho constitui-se na aceitação da sociedade da fala masculina como sendo absoluta e honesta a tal ponto de que apenas a sua palavra vale. Se ele afirma ter sido traído, então é porque foi. Não há uma visão parcial. Há, sobretudo, uma fala unilateral e pessoal, que por meio do protagonismo centrado e fixado em si mesmo é aceito socialmente e Capitu é descrita e conhecida pela voz de outrem como sendo “a cigana oblíqua e dissimulada” e não como Maria Capitolina, mulher, subjugada e em busca de uma resistência distante para a sua época de inserção histórica.

Em Amor de Capitu, o enfoque do título se direciona à personagem feminina, em uma recriação, com base na inserção narrativa que contempla outra época e outra perspectiva narrativa. Todavia, o narrador de Sabino mantém distância da ce-leuma, como um bom e velho onisciente neutro, nem tão neutro assim, uma vez que se limita à visão do próprio Bentinho, em uma contradição com o próprio título “moderno” da narrativa. Bentinho, mesmo sem ser o titular da fala, imprime o ajuste do enredo em seu foco, visto que a voz de Capitu permanece abafada, em um tribunal moral sem direito de defesa, onde o autor apresenta sua crença motriz na culpa de Capitu: “O que sempre me atraiu neste romance admirável não foi a intrigante e, todavia, óbvia infidelidade da personagem principal” (SABINO, 2008, p. 8).

Permanece o mesmo conflito de vozes, pouco confiável, onde a vida de uma mulher é apresentada por terceiros, sendo eles, homens e narradores unilaterais, focados em um único ângulo de visão que clamam pela condenação de Capitu. Ao

completar a tríade, em *Memórias Póstumas de Capitu*, de Proença Filho, o objetivo não foi “lavar a roupa suja” da discussão cânone que se limita em “traiu ou não traiu”, mas sim, apresentar Capitu como narradora que se autodeclara como irmã de personagens como Quincas Borba, Brás Cubas e o Conselheiro de Aires, pois seriam todos “criaturas da mesma pessoa” (PROENÇA FILHO, 2005, p. 11).

Aqui, o apontamento se dá num questionamento mais complexo e psicanalítico dos “eus” reais de narração e produção literária – homens, em sua maioria, que não abarcam o “discurso de mulher”. Em seu post-mortem, Capitu traz à luz uma mulher que sabe da sua condição feminina perante uma sociedade machista, mas que pretende trabalhar na direção da afirmação de direito de explanar suas dores em detrimento das memórias casmurras do ex-marido. Aponta a culpa para Machado de Assis, verdadeiro Bentinho.

Apesar de morta, em lugar e tempo incertos, Capitu se declara como “uma mulher do século XIX” (PROENÇA FILHO, 2005, p. 13), onde a fala marca uma consciência de posição do papel social de homens e mulheres oitocentistas, muito bem marcados, a exemplo de D. Glória, mãe de Bentinho, viúva, mulher tenaz pertencente à aristocracia, consciente de seu papel e poder social. Todavia, Capitu, mazela, se limitava em tudo; de origens pobres, as circunstâncias sociais cerceavam sua liberdade de “ser gente”, em sua limitação feminina até mesmo de aprender latim - fenômeno social possível somente para homens de “boas famílias”, com objetivos comerciais e mercantis.

Eu devia o meu texto a mim mesma e às mulheres de todos os tempos; não era justo que o discurso do meu ex-marido se eternizasse [...] Somei aos argumentos as palavras revitalizadoras do meu mestre de além-túmulo, gravadas nas suas memórias de tão boa fortuna: “a obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago me

da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote”.
Afinal, escrever é risco e jogo. Prossegui. (PROENÇA FI-
LHO, 2005, p. 228)

Ademais, Capitu elucida a retórica e retoma uma necessidade: o engajamento com a causa da reivindicação da voz feminina na literatura, sendo esta uma tarefa difícil; Capitu propõe construir uma imagem de mulher forte e não de uma “mocinha lacrimosa”, tendo como base o Prólogo de Memórias Póstumas de Brás Cubas, na dedicação de suas memórias póstumas de defunto autor, “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver” (ASSIS, 1994b, p. 04).

Assume, por fim, a missão de ser porta-voz das mulheres na literatura, não se atendo à fala do ex-marido, mas sim, trazendo à tona a presença de algumas personagens muito conhecidas da cultura ocidental, apresentando outras mulheres que foram desvozeadas na tradição literária ocidental, desde Pandora, onde o mito traz a tendência de culpabilizar a mulher por todas as desgraças da humanidade. Depois Eva, ao ser tentada e ter incentivado Adão a comer o fruto proibido, causou a miséria humana; os demais textos bíblicos, literatura cânone trazem a figura feminina como responsável pelas desventuras do mundo. Atualmente, subjugadas e na tentativa perpétua de serem desvozeadas, as mulheres se amparam na força de Maria Capitolina de Memórias Póstumas e não de Dom Casmurro, na esperança de construir novos capítulos literários e sociais, onde a mulher tenha o seu espaço reconhecido e imprima suas vozes, vestes e alma na história da humanidade.

Para Neres (2015), Capitu, enfim liberta, ainda que morta inspira e faz crer na possibilidade de que a mulher seja redenhada no cenário literário e também social. “Aqui, enclausuro-me em mim mesma. Ensaio os rodopios que outrora fazia, ali mesmo, no muro. Não é uma despedida. É, antes, a

liberdade” (NERES, 2015, p. 06). Capitu, às margens do romance machadiano, não recebeu afinidade pelo leitor, uma vez que não comunicou de forma atuante sua identidade impressa na obra; ao contrário, foi construída estruturalmente pelo autor e pelo personagem. Cândido ressalta que:

a construção das personagens é estabelecida e, racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, de gestos, de frases, de objetos significativos, marcando a personagem para a identificação do leitor, sem com isso diminuir a impressão de complexidade e riqueza (CANDIDO, 1995, p. 58).

Machado autor é Bentinho ficcional, em seu teor vital desejado, contraditório, intrigante, dissimulado e patriarcal. Portanto, há uma relação estreita entre personagem e autor, num elo onde o romance se parece muito com a vida real, o desvozeamento feminino pode deixar de ser uma realidade, a começar de deixar de ser escrito nas esferas da ficção.

A RESISTÊNCIA FEMININA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E EMANCIPATÓRIA

Ao pensarmos através da ótica transformadora e emancipatória da educação, é inevitável considerarmos que todos os partícipes do fazer educacional - pais, docentes, autoridades públicas, profissionais, gestores e a sociedade em geral - devem primar pela construção de um olhar crítico e emancipatório dos estudantes em formação. Para isso, é fundamental que problematizações ocorram, não só a respeito dos paradigmas das ciências estudadas através dos livros didáticos sujeitos a uma perspectiva androcêntrica, como também da realidade posta cotidianamente baseada numa perspectiva machista patriarcal.

Ponderar esse aspecto, juntamente com a noção de que a escola é um local de aprendizado e convivência, faz-se mister reconhecer a necessidade de aprender a respeitar as diferenças desde pequenos e reavaliar os valores atribuídos aos sujeitos de acordo com o gênero, sejam eles através da literatura trabalhada em sala de aula ou exemplos dados por professores nos diversos cenários possíveis.

Ao relacionar Maria Capitolina com as estudantes do século XXI, é possível reconhecer os silenciamentos, que variam entre os graus mais velados aos mais escancarados, sofridos pelo público feminino, uma vez que a escola reflete a mentalidade social de que a mulher se constitui como sujeito inferior ao homem de acordo com fatores biológicos “determinantes”, amparados por teorias de vieses biológicas ou religiosas, na tentativa de justificar tais opressões a fim de manter o sistema capitalista patriarcal.

Essa abordagem paradigmática sexista deve ser objeto de denúncia e escárnio não só pelo público feminino, mas por toda comunidade escolar. Uma vez que ela é responsável por continuar promovendo a desigualdade de gênero e contribuindo com a incidência de violência, abusos e assédio contra as mais diversas “Capitus”, que são julgadas e desprezadas quando destoam do que esperam que se vistam, se expressem, reajam ou se comportem.

Ainda é comum perceber regras de vestimentas limitantes para as meninas nas unidades escolares, quando na verdade o debate deveria ser a incapacidade dos “machos” não objetificarem o corpo feminino que se comunica através dos panos que o vestem. A subjugação do feminino pode ser combatida em diversas frentes:

- A inserção da temática de gênero e diversidade nos níveis da graduação e formação continuada, podem trazer reflexões importantes para a metodologia educacional dos docentes;

- Dar visibilidade e importância às mulheres nas áreas literárias (Simone de Beauvoir, Clarice Lispector, Carolina Maria etc), científicas (Marie Curie, Hedy Lamarr, Stephanie Kwolek etc), matemáticas e filosóficas (Hipácia), histórica (Joana D'arc, Anita Garibaldi etc), artística (Tarsila do Amaral, Frida Kahlo, Fernanda Montenegro etc) entre outros diversos campos do conhecimento.
- Incentivar a leitura de livros que abordam a visão feminina, contada por mulheres, como a obra *Vozes de Capitu*, escrita por Dry Neres.

A escola precisa repensar o currículo e estrutura organizacional para que as atitudes sexistas sejam diminuídas. De acordo com a jornalista Thelma Miguel “Dar voz às mulheres que precisam é um ato revolucionário contra a invisibilidade feminina”. Esse passo é primordial para que as dores sentidas por elas possam ser expressadas sem medo de serem menosprezadas ou não terem a importância devida. Essa reflexão deve ter como base a afirmação de Freire (1996), que nos lembra que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, e é esse direcionamento que se busca, voltado a uma educação para a mudança da condição das mulheres.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito, igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 77).

Ao refletir sobre gênero e diversidade, Freire nos lembra que é necessário despertar nos estudantes, e também muitas

vezes nos docentes, a consciência de inacabamento, para que haja escopo para se desconstruir dos preconceitos que perpassam pela vivência social, propiciando assim a educabilidade de todos.

METODOLOGIA

O presente estudo foi elaborado com a finalidade de conduzir a construção de uma educação embasada em ideais emancipatórios e transformadores, com a pauta da resistência das falas femininas como mola propulsora para o vislumbre da equidade presente na Literatura e na vida real. O objetivo da pesquisa consiste em realizar o estudo de análise comparada entre as obras – Dom Casmurro de Machado de Assis, Amor de Capitu de Fernando Sabino e Capitu – Memórias Póstumas de Domício Proença Filho, bem como a importância da narrativa em primeira pessoa para personagens femininas da literatura para empoderamento de suas falas e vozes; compreender o discurso póstumo produzido em Capitu Memória Póstumas como uma fala de resistência e liberdade que a morte proporcionou; e, vislumbrar o fomento que as literaturas canônicas e bíblicas direcionaram às obras, sobretudo do século XIX instituindo um marco de recorte machista que construiu a figura da mulher através dos tempos.

Para a realização da pesquisa foram analisadas as obras *Amor de Capitu* de Fernando Sabino, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *Capitu: Memórias Póstumas*, de Proença Filho, na perspectiva da construção das personagens, embasada nos conceitos literários de Antônio Candido e Norman Friedman. Para a análise crítica das obras em estudo, aprofundou-se nos detalhes das três obras, observando as diferenças do foco narrativo que muda o sentido da história e a construção das personagens. Outrossim, observada a comunicação do narrador com o leitor para a construção do desfecho do romance machadiano sob o prisma de voz da personagem de Bento Santiago que conduziu a narrativa como bem quis.

A pesquisa apresentou-se do tipo qualitativa, pois se tratou de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1946), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e utiliza-se, fundamentalmente, da contribuição de diversos autores sobre determinado tema. O estudo realizado entre as três obras se deu em uma perspectiva comparativa-reflexiva, com vistas à construção de um elo entre a ficção e a realidade, de modo a perceber como a temática pode ser trabalhada em âmbito educacional objetivando a construção de uma sociedade que garanta os direitos de resistência feminina frente ao patriarcado.

O método utilizado foi o comparativo, considerando as obras em diferentes aspectos literários. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento. O método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais. A comparação realizada entre as três obras se deu no sentido de compreender as rupturas e releituras dos autores frente à obra original e a significância social que isso representa perante a sociedade, em consonância com as mudanças históricas e sociais em que as mesmas foram escritas.

Para realizar uma pesquisa científica, elabora-se o conjunto de ações críticas que permitem responder ao processo de construção científica, a qual se inicia com uma indagação e se desdobra, posteriormente, em procedimentos sistemáticos, formal, e reflexivo, cujo conhecimento resultante sofreu influência dos critérios estabelecidos e do modo de interpretação dos dados encontrados (DEMO, 1989; LAKATOS E MARCONI, 2003; MINAYO, 2009; PRODANOV E FREITAS, 2013; GATTI, 2010).

A compreensão das especificidades do objeto de estudo exige uma abordagem qualitativa da nossa pesquisa, na qual a relação do objeto com o pesquisador permite segundo Minayo

interpretar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, privilegiando a essência do objeto em seu contexto (TRIVIÑOS, 1987). Isso corrobora com as nossas observações e entendimentos, pois a reflexão dos problemas singulares são reveladores das intencionalidades das ações e pensamentos a partir da “realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Em concordância com os autores supracitados, Prodanov e Freitas (2013) reforçam as ideias que sustentam a pesquisa qualitativa apontando que os resultados não podem ser expressos numericamente já que seu foco está no processo e seu significado. Bogdan e Bilklen (1994, p. 51) explicam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo...”, tendo o pesquisador o foco de interesse na forma como os participantes experienciam suas realidades no seu contexto social; definindo assim, estratégias de condução que favoreçam obter o ponto de vista do participante da pesquisa sem subtrair-se do processo.

CONSIDERAÇÕES

Partindo das explanações supracitadas, em relação às obras: Dom Casmurro de Machado de Assis; Amor de Capitu de Fernando Sabino; Capitu – Memórias Póstumas de Domício Proença Filho e levando em consideração a importância da análise narrativa, sobretudo em obras que necessitem da expurgação de vozes femininas. Após a análise dessas tratativas, observou-se a existência de uma repetição e padronização da narrativa realizada por homens, em detrimento dos comportamentos de personagens femininas, com o intuito de desvozeá-las e reforçar o patriarcado na sociedade.

Capitu é um grito de liberdade e resistência que se estende ao levante de múltiplas vozes que urgem em eclodir. Ela representa as vozes de Simone de Beauvoir, Clarice Lispector, Malala Yousafzai. É uma mulher da arte não ficcional; é atemporal. É

a força das vozes que unidas insistem em serem mulheres. Ser mulher, portanto, parece coisa de insistente.

Tendo em vista que a pesquisa objetiva analisar e comparar a influência da voz nas narrativas e em observância aos diferentes olhares acerca da obra primária, Dom Casmurro, a hipótese levantada por esta pesquisa é: A massiva narração sob a ótica machista em obras de cunho literário impacta na arte da imitação, onde provoca uma reação em cadeia de uma sociedade pouco emancipada, sobretudo em relação à voz da mulher nas searas sociais. É sabido que outros aspectos da obra não são comumente levados em consideração, mas sim, o aspecto relativo à suposta traição de uma mulher para com um homem, como se fosse uma grave ofensa social nos moldes do patriarcado, uma vez que o inverso não é visto com as mesmas lentes.

A obra precisa ser analisada, além disso, por isso a análise comparada faz refletir acerca das novas possibilidades de leitura sob o prisma de novos narradores, em diferentes posições narrativas. Outrossim, dentro do campo analítico, a obra de Domício Proença Filho traz à luz uma possibilidade de serem ouvidas as múltiplas faces das vozes de Capitu, mesmo que em uma narração *post mortem* – realidade está, vivenciada por muitas mulheres no mundo, onde suas vozes são representadas por outros “eus” somente após suas partidas para outros campos de existência.

Os ideais de uma educação transformadora e emancipatória partem do pressuposto da leitura de mundo, da leitura social que os estudantes fazem daquilo que vivenciam. Se na vida real e na literatura e mulher é tratada como mazela, a reprodução dessa vivência, sobretudo reforçada no ambiente escolar, sem análise crítica de obras com vinculação à realidade, perpetua uma cultura de desigualdade que não é nem de longe o objetivo da educação para a contemplação de uma sociedade com mais equidade. Trabalhar temáticas transversais, ainda mais em um país misógino, é a representação dos primeiros passos de um caminho promissor para que a literatura seja palco de possibilidades para as transformações sociais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 105 p. (Obras Completas. v. 1).

BAKHTIN, Mikhail. Epos e o romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 397-439.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Norman. **O Foco Narrativo**. São Paulo: Objetiva, 1989.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**. São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio, 2002.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

GATTI, Bernadete A. *et al.* A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, no 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução Tereza Louro Peres. Lisboa: Edições 70, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCAS, Fábio. Uma Ambiguidade Insolúvel. In: ASSIS, Machado de. **Dom Camurro**. São Paulo: Ática, 1992, (p.3-7)

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NERES, Dry. **Vozes de Capitu**. Valparaíso de Goiás: Smart, 2015.

PAULA, Mayara da Silva de. **O papel do(a) docente no combate à educação sexista**. Artigo científico. https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-do-docente-no-combate-educacao-sexista.htm#indice_9. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. **Capitu**: Memórias Póstumas. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ROBERT, Marthe. Robsonadas e quixoterias. In: ROBERT, Marthe. **Romance das origens, origens do romance**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007. p. 99-174.

SABINO, Fernando. **Amor de Capitu**. São Paulo: Ática, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

As revoluções industriais e evoluções educacionais: compreendendo o movimento

Andréa Kochhann

Jeferson Rodrigues Lopes

Nay Brúnio Borges

Esse trabalho tem como arcabouço de investigação a Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Revolução Industrial, trazendo também as evoluções educacionais que acompanharam esses movimentos industriais que de modo concomitante provocaram rupturas sociais nos variados setores organizacionais em termos mundiais, nos quais o econômico e o educacional não ficaram de fora.

A temática se justifica pelo contexto pandêmico, no qual o uso das tecnologias, tanto de comunicação quanto de informação vieram à tona como recursos que propiciaram a exequibilidade das aulas no contexto remoto, dado o afastamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 e suas variantes. Deste modo, compreende-se que esse cenário reacendeu uma discussão antiga no que tange ao uso das TICs no contexto educacional, bem como a possibilidade de ofertar espaços nos quais os educandos desenvolvem suas habilidades com uso das tecnologias: como tablets, computadores e smartphones, etc, a fim de

que os profissionais de educação repensem a necessidade de potencializar o ensino dentro e fora da sala de aula.

As metamorfoses educacionais, se é que se pode chamar assim, romperam com o *status quo* atual, e a cada vez que acontece uma revolução, os setores também sofrem alterações. Nesse escrito, cujo a base se alicerça na revisão bibliográfica, e que se aproxima do materialismo histórico dialético, considerar-se-á o setor educacional como foco de discussões, colocando em voga o processo de historicização, bem como as contradições no que tange às transformações advindas das revoluções.

Considerando o assunto, sinaliza-se os rumos que esses escritos tomaram, ou seja, pretende-se discutir questões relevantes as novas formas de perceber as abordagens educacionais e suas relações com as revoluções, ou melhor, as transformações ocasionadas pelas mesmas. Salienta-se que a discussão se delinea considerando a Educação 4.0, apresentando os seguintes eixos: modelos sistemáticos, mudança do senso comum, gestão do conhecimento, pesquisa, competências, habilidades dos alunos e cibercultura em rede que se mostram descritos no texto nos tópicos: as revoluções industriais e as evoluções educacionais.

AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS: compreendendo o contexto

A Primeira Revolução Industrial, ocorreu no século XVIII que se inicia entre 1760 a 1830 na Inglaterra, essa revolução é marcada por invenções e descobertas na área científica como: as máquinas a vapor, hidráulica e eólica, período em que a energia humana foi substituída pela da máquina, nesse contexto, o trabalho era baseado na manufatura que dominava a produção de forma artesanal, Israely Cavalcante (2019, p. 23), elucidam que:

Na primeira Revolução Industrial teve também grandes inovações nos meios de transportes, como surgimento das primeiras locomotivas a vapor, tendo como primeiro

modelo o do engenheiro Richard Trevithick, e um grande destaque ao modelo do engenheiro George Stephenson, por conseguinte devido as locomotivas ocasionou a criação das ferrovias. Também pode se destacar a criação dos primeiros barcos a vapor, tendo como primeiro modelo o do inventor e engenheiro Roberto Fulton. Essas inovações nos meios de transporte possibilitam minimizar os custos e o tempo de viagens, assim como o aumento do volume de mercadorias a serem transportadas (*apud* BRASILESCOLA, 2014).

Segundo Ruud Sakurai e Jederson Zuchi (2018) o que precisa ser enfatizado no num todo, é que a Primeira Revolução Industrial foi uma grande força motriz por trás do surgimento do capitalismo, uma vez que, tudo que outrora era manual tornou-se pouco tempo depois industrial. Essa revolução mudou drasticamente a vida das pessoas e o seu reflexo ainda pode ser visto hoje, ressalta-se que conforme os autores, o mesmo ainda está em processo de transformação contínuo.

Para Luís Moraes (2017), essa revolução não só propiciou o surgimento do capitalismo, como também afetou costumes, hábitos tradicionais e vários outros aspectos da vida cotidiana, sócio-política e econômica no mundo inteiro. Em contra mão do processo de melhoria advindo da produção industrial, que colaborou dentre outras coisas, para a diminuição do tempo de produção, esforço físico manual dos trabalhadores, caracterizou-se como a revolução das longas horas de trabalho, baixos salários, péssimas condições de higiene e saúde, uso da mão de obra infantil, sem falar da classe feminina, pois as mulheres ganhavam menos que os homens, mais ambos tinham algo em comum, não tinham direitos trabalhistas.

A partir da Segunda Revolução Industrial, que perdurou de 1850 a 1900 também na Inglaterra, se expandindo em países como França, Bélgica e Alemanha entre outras regiões da Europa e só depois chegando no Japão e Estados Unidos da América.

A mesma apresenta algumas características das quais conforme Silva e Gasparini (2006, p. 3) pode-se destacar que,

[...] foi a mecanização do setor têxtil, cuja produção tinha amplos mercados nas colônias da América, África e Ásia. Entre as principais invenções mecânicas do período destacam-se a máquina de fiar, o tear hidráulico e o tear mecânico que passaram a ter maior capacidade quando foram acoplados à máquina a vapor. Com a gradativa sofisticação das máquinas houve aumento da produção e geração de capitais que eram reaplicados em novas máquinas.

Parafraseando Castells (1999), nesse período houve um grande avanço nas ciências que desempenharam um papel fundamental nos sistemas sociais e econômicos que ofereceram energia acessível a diversas classes da sociedade, melhorando assim o trabalho humano. Entretanto, ocasionando muitos problemas sociais a exemplo do êxodo rural que conseqüentemente aumentou o fluxo populacional nas cidades, que por sua vez não dispunham de infraestrutura nem tão pouco emprego para todos imigrantes à procura de um trabalho.

Essa Revolução tem como marcas principais: o surgimento do motor a combustão fóssil, eletricidade, desenvolvimento das indústrias: siderúrgicas, metalúrgicas, petroquímicas, automobilísticas. Para esse dado momento havia a necessidade de especialização por parte do trabalhador e como ponto fundamental o aumento da produtividade e da produção. Conforme Chiavenato (2009) naquele contexto ocorreram algumas rupturas entre diversos países, aqueles que se industrializaram passaram para frente. Já a exemplo do Brasil que era colônia e que se manteve na produção agrícola, já se pode imaginar o desfecho, ficou a quem no que tange ao desenvolvimento e também no que se refere às questões econômicas e conseqüentemente educacionais.

A terceira fase dessas revoluções ocorreu entre 1900 e 1980, principalmente no Vale do Silício, Califórnia, EUA, que era uma antiga base militar da Guerra Fria. Esse local tornou-se um tecnopolo, onde hoje encontramos o principal centro tecnológico global, tecnologias como a robótica, microeletrônica, telecomunicações e biotecnologia. Nessa Terceira Revolução Industrial pode-se perceber que os profissionais deviam ser altamente qualificados e polivalentes, pois, deste modo haveria a expansão das corporações multinacionais e a globalização do capitalismo, que fora uma das marcas da revolução. Ressalta-se que, boa parte das inovações foram desenvolvidas no Vale do Silício, ou seja, lá ocorreu o pontapé inicial. Na contra mão desse processo de acordo com Medeiros e Rocha (2002, p. 400), esse período,

[...] imprime a marca da exclusão, na qual a força de trabalho é dicotomizada em trabalhadores centrais e periféricos, desempregados e excluídos, dividindo também a parcela de apreensão do conhecimento e a utilização de tecnologias, gerando relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico, colocando no topo da escala os empregados das grandes empresas, seguidos dos trabalhadores do setor informal, cujo trabalho é precário e parcial.

A desigualdade é algo bem nítido ainda nos dias atuais. Países em desenvolvimento ou países de terceiro mundo, independente da nomenclatura utilizada apresentam-se como a base da pirâmide, na qual a educação também acompanha. O contexto da Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, se apresenta com a característica da inteligência artificial, robótica, internet das coisas, veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, etc. A mesma é marcada pela dinâmica, velocidade e flexibilidade das indústrias modernas no século XXI, cuja característica e nomenclaturas foram iniciadas em Hannover no estado da Alemanha.

Apresentando-se assim, a “Quarta Revolução Industrial” em conformidade com a afirmação de Pedro Coelho (2016), esta revolução provoca sistemas tão complexos não somente nas indústrias, pois produz alterações significativas nas relações sociais, econômicas, bem com nas decisões de comprar ou não produtos e serviços, nos valores atribuídos aos mesmos, lei de oferta e procura, bem como nos valores morais impressos na sociedade.

Nessa dinâmica é perceptível as desigualdades entre os países, tal como a origem das mesmas, pode-se considerar por exemplo: a utilização da robótica nos setores industriais; a substituição do trabalhador; a super faturação do valor das *commodity*, que por sua vez impulsionam os valores de mercado, que viabilizem a falta de empregos, pois é necessário produzir mais, em menos tempo, com maior qualidade e menos custo, de modo que amplia-se o número de pessoas desempregadas, com a finalidade de aumentar a produção enxuta. A fim de melhor exemplificar o que fora disposto nos escritos acima, segue-se como exemplo a Imagem 1.

Imagem 1 – Evolução da industrialização



Fonte: <http://blog.render.com.br/diversos/dia-internacional-da-educacao-e-quarta-revolucao-industrial/>

Como se pode perceber a imagem disposta aqui expõe o processo de historicização no tange ao contexto das Revoluções Industriais, a de se perceber que não há retrocessos no que diz respeito às inovações, ou seja, se uma revolução para a outra pode-se até ficar resquícios, no entanto, há ampliação, ou seja, melhoria, a exemplo do surgimento da eletricidade e a partir dela a utilização de computadores.

AS EVOLUÇÕES EDUCACIONAIS: repensando o movimento

Considerando as revoluções e as significativas modificações na sociedade tal qual o contexto pandêmico, em que o uso das tecnologias se mostrou necessário para que a execução das aulas fosse possível, busca-se discorrer sobre as evoluções educacionais considerando o contexto histórico das Revoluções Industriais e suas possíveis intervenções nesse cenário.

A Educação 1.0 centraliza nas instituições que antes do século XII que acompanhava a Revolução Industrial ocorrida entre 1760 a 1850, que estava alicerçada em locais físicos no quais a educação era ofertada por instituições regulamentadas que apresentavam características singulares como: elitização, ensino individual focado no educador e submissão do aluno (RODRIGUES, 2019). Logo, salienta-se que, na Educação 1.0 o aluno era o receptor de conteúdo.

O currículo era bastante simplório, apresentava textos para leitura, atividades de escrita e conhecimentos bíblicos, essas instituições ficavam de posse eclesiásticas, as quais em geral localizavam-se em mosteiros afastados das grandes cidades. No decorrer dos “séculos essa educação prevaleceu e atendeu as expectativas da sociedade da época que não queria que as pessoas refletissem, pensassem e tirasse suas conclusões [...]” (FÜHR, 2018, p. 2), o que por sua vez não atende mais aos interesses da sociedade vigente.

Em 1762, Jean-Jacques Rousseau publicou uma de suas principais obras “Emílio, ou da Educação”, no qual se mostrava contrário à educação elitista, ele defendia uma educação para todos, que divergia da Educação Jesuítica onde se punia os alunos e os tratava como mini adultos e apresentava fortíssimas características hierárquicas de conhecimentos memorizados.

Já na Educação 2.0 com fortíssima influência da Revolução Industrial no séc. XVIII, havia massiva repetição, ensino coletivo, foco na sala de aula e memorização. O modelo industrial proposto pelo taylorismo influenciou o processo de produção industrial, mas também os métodos de ensino e aprendizagem nas escolas. Conforme Silva e Gasparin (2006, p. 7) “[...] o taylorismo objetivava dominar o trabalho vivo, os seres humanos, e tê-los como auxiliares, como “máquinas” a serviço do capital [...]”. Contudo, o filósofo Michel Foucault que se ocupou no conceito de “corpos dóceis”, apresenta que, esse modo de aplicação da domesticação não apropriado para formar pessoas criticamente emancipadas, mas moldá-las de acordo com os interesses sociais, tanto nos espaços de trabalho, instituições administrativas e no ambiente educacional.

Neste sentido, a ruptura apresentada no modelo de Educação 2.0 apresenta resquícios de algumas características da primeira: com o predomínio da transmissão, a memorização, mas a padronização surge como ampliação. Pode-se considerar que a exemplo das tirinhas de Dilbert criadas por Scott Adams, que se encaixam nesse contexto da padronização dos espaços que tendem a produzir ideias pré-estruturadas e que devem servir/atender a todos, a fim de que, as crianças e jovens sejam formados para a manutenção da produtividade das grandes indústrias, assim se segue esse modelo de padronização dentro do que concerne a Educação 2.0

A Educação 3.0 apresenta como característica a pós-industrialização, considerada como a era da internet e da tecnologia, mostrou-se com as seguintes características: a criatividade,

ensino com base em trabalhos em equipe, foco no ensino híbrido, fomento do pensamento analítico, etc. Nesse contexto, o professor deixa de ser o ator principal da aprendizagem, o aluno passa a ser protagonista de sua própria aprendizagem, pode-se perceber que o conhecimento é interpretado como oriundo do diálogo dinâmico e que está em permanente transformação, como a própria tecnologia e compartilhamento do conhecimento dos alunos uns com os outros.

No tocante a Educação 3.0, conhecida como a era da colaboração, o aluno deveria aprender tanto com o docente quanto com seus colegas, ou seja, considerou-se o processo de troca de saberes. Segundo Ivan Illich (1985), uma aprendizagem que é proposta em diversas instâncias da sociedade e também na esfera individual, tem a possibilidade de criar as “redes de aprendizagem”, que podem ser ancoradas em tecnologias avançadas, permitindo que ao longo do caminho e em cada momento acrescenta a vida dos sujeitos aprendizes o conhecimento e a partilha de interesses de modo a transformar suas vivências por via de uma experiência e ou aprendido.

Na Educação 4.0 a abordagem é estritamente ativa, os alunos aprendem com os professores, mas trabalham em equipe, o que não os impede de aprender uns com os outros, de modo a tornarem-se protagonistas no processo de ensino-aprendizado. Concentram-se na experiência e no processo ao passo que essa revolução educacional, conduz a novas formas de abordagens pedagógicas. Por via desses meandros pode-se, haver a utilização de ferramentas tecnológicas: como tablets, computadores e *smartphones* para potencializar o ensino (dentro e fora) de sala de aula, bem como sistemas administrativos para a gestão educacional e afins.

O tema “Educação 4.0” pode ser considerado como incipiente no âmbito acadêmico. Tal fato pode ser comprovado após a realização de buscas em bases estruturadas de dados, particularmente as de acesso gratuito (Open

Access) como, por exemplo, a Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde o número de trabalhos indexados é praticamente inexistente. (COSTA; REIS; ESPUNY; BATISTA; OLIVEIRA, 2019, p. 2)

Führ (2019) sinaliza que o ensino e a aprendizagem se tornaram coletivos, e que o professor não é mais o centro do processo, mas passa a desempenhar o papel de organizador, orientador e mediador do ensino. Entretanto, ressalta-se que, muitas vezes, os professores param ou nem começam a usar a tecnologia porque percebem e ou ainda compreendem o uso de ferramentas tecnológicas em ambientes educacionais, como uma barreira para o aprendizado dos alunos, ou mesmo, como um suporte que possa vir a lhes substituir. Contudo, é preciso considerar que,

As tecnologias caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular (que serve para falar, enviar torpedos, baixar músicas). [...] (MORAN, 2012, p. 89)

No tocante ao ensino e aprendizado, é cabível que o professor incentive os educandos, estimulando-os de modo que sua autonomia seja desenvolvida e explorada, uma vez que as tecnologias podem e devem fazer parte desse processo. Algo que não se pode negar, fora a aproximação dos profissionais da educação e o uso das tecnologias no contexto do ensino remoto, e não menos obstante a aproximação dos alunos também, o que por sua vez sinaliza para a necessidade de ampliação desta melhoria e não retrocesso. Contudo, conforme Fuhr (2018) a educação ainda em termos de Brasil, carece de investimentos, otimização do uso das tecnologias, acesso a internet e formação continuada que são fatores dentre outros tantos, que precisam ser levados a sério.

A Educação 4.0 destaca-se com diversificadas metodologias e ferramentas midiáticas, conforme Imagem 2, com propostas de dinamizar o ensino aprendizado como o *learn by doing* (aprender fazendo, colocando a mão na massa), *just-in-time* (estratégia que usa o feedback entre as atividades em ambiente educativo), *microlearning* (em que cada pequena aprendizagem deve ser comemorada da mesma maneira que as grandes aprendizagens), termos que assim como o acesso a recursos básicos, infelizmente estão distantes da realidade educacional em muitas instituições.

Imagem 2 – Ferramentas midiáticas



Fonte: https://www.educamundo.com.br/uploads/blog_posts/271/00i_info_educa-01.png

Na Educação 4.0 o aluno fora entendido como protagonista do processo. Nesse ínterim, a aprendizagem devia dar-se por meio da colaboração, ou seja, professores e alunos atuando juntos com o uso de tecnologias. Desse modo, sinaliza-se para a necessidade de investimentos em novos recursos tecnológicos e melhoria na adequação das metodologias, que emergem ao passo que novos recursos vão se tornando parte e ou utilizados no fomento do ensino e aprendizagem. Dessa forma, a oferta de formação continuada aos professores para a ampliação de novos conhecimentos acerca das tecnologias, se faz indispensável, essas ferramentas podem ser um divisor de águas para a solução de problemas a exemplo: chamar a atenção do aluno e instigar a curiosidade.

CONSIDERAÇÕES

Em uma sociedade repleta de tecnologias, a Educação 4.0 e a Indústria 4.0 remetem a uma revolução no mundo contemporâneo que está diante dos nossos olhos, mas nem sempre diante da nossa prática. Contudo, considerar o impacto das Revoluções Industriais na sociedade é compreender que a educação também sofre essas influências de modo direto e indireto. Com base na historicização da revolução percebeu-se que sempre há ampliação e melhorias no campo da produção, em contrapartida as desconformidades se mostram cada vez mais sinuosas, a substituição do trabalhador pelas máquinas contribui para o desemprego, no entanto a de se considerar que, o aumento da produção viabiliza a manutenção e subsistência da população mundial que aumenta cada vez mais, a qual não seria atendida num modelo de produção manufatureiro.

Há de se considerar que a educação acompanha o desenvolvimento e/ou reestruturação dos modos de produção. Nesse sentido, a fragilidade de alguns setores que em geral são da camada subalterna, denotam o quanto a educação acompanha o contexto social. Logo, por mais que se fala em Educação 4.0 o que se pode perceber é que as vivências no que tange ao uso das tecnologias atuais na conjuntura educacional se mostram muito distantes do que seria uma realidade próxima ao contexto de Revolução 4.0.

Em suma, o intuito nesses escritos, não fora esgotar o tema ou mesmo apresentar resposta em que cabem um ponto final, quiçá reticências, mas, a intenção nessa discussão corresponde a fomentar mais interrogações sobre o assunto. As rupturas dos modelos educacionais ao longo da história são perceptíveis, diante disso as evoluções apresentaram novas possibilidades de desenvolvimento de habilidades, didática e metodologias, cabendo às instituições adaptar a sua realidade. Ressalta-se que adaptar é diferente de não utilizar. Dessa forma são necessárias ampliar as discussões e rever novos modelos, a fim de melhor solucionar os problemas do cotidiano, considerando o contexto atual no qual as novas tecnologias se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Israely Marinho. **Indústria 4.0 e suas perspectivas futuras para o Brasil: uma revisão sistemática da Literatura**. BANANEIRAS-PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15737/1/IMC17092019.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Capítulo 3, A Revolução Industrial**, 2009. Disponível em: http://www.las.inpe.br/~perondi/10.10.2011/Chiavenato_2009_Revolucao_Industrial.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022

COELHO, Pedro Miguel Nogueira. **Rumo à Indústria 4.0. Faculdade de Ciências e Tecnologias**, Universidade de Coimbra. Coimbra, julho de 2016. Disponível em: http://www.las.inpe.br/~perondi/10.10.2011/Chiavenato_2009_Revolucao_Industrial.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

COSTA, Ana Carolina Ferreira; REIS, José Salvador da Motta; ESPUNY, Maximiliano; BATISTA, Wesley Jardim; OLIVEIRA, Otavio José de. **Mapeamento da Educação 4.0: Em quanto tempo as plataformas digitais tornarão como lousas obsoletas?** ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN) Resende – RJ, 27 a 29 de agosto de 2019.

FÜHR, Regina. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47017>>. Acesso em: 12/02/2022 20:17

FUHR, Regina. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MEDEIROS, Soraya Maria de. & ROCHA, Semíramis Melani Melo. Considerações sobre a terceira revolução industrial e a força de trabalho em saúde em Natal. **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(2):399-409, 2004.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. **História Contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2017.

SAKURAI, Ruudi.; ZUCHI, Jederson Donizete. As Revoluções Industriais até a Indústria 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 480-491, 2018. DOI: 10.31510/infa.v15i2.386. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/386>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. A Segunda Revolução Industrial e suas Influências sobre a Educação Escolar Brasileira. In: **HISTEDBR**, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: UNICAMP - Faculdade de Educação, 2006.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **As revoluções industriais e seu impacto na educação**. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/15720/as-revolucoes-industriais-e-seu-impacto-na-educacao>. Acesso em: 23 fev. 2022

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

Bem-estar e saúde emocional de professores do ensino fundamental em Picos – Piauí

Mirlene de Araújo Luz

Ada Raquel Teixeira Mourão

Luiz Gonzaga Lapa Junior

A população mundial enfrenta um grande problema de saúde que afeta os diversos setores da sociedade, incluindo a educação. No Brasil, como na maioria dos países, a população sofreu mudanças na rotina diária, assim como na dinâmica das relações, interrelações e atividades profissionais. Dentre os diversos setores, a educação escolar foi afetada em todo o território nacional. Como estratégia para a continuidade das atividades escolares o ensino remoto emergiu, desafiando professores e alunos a se reinventarem. Muitos docentes não tinham experiências com as ferramentas digitais e, com esforço, procuraram se adaptar ao novo modo de ensino e construir práticas pedagógicas significativas que atendessem a qualidade de ensino.

Nesse momento de mudanças e incertezas este estudo buscou responder à seguinte indagação: Quais afetos e sentimentos estão presentes entre os professores nesse momento de pandemia? Como se encontra a satisfação com a vida nesse cenário

obsuro que desponta? Como objetivo, buscou-se compreender como os professores do ensino fundamental da Cidade de Picos se sentiam e realizavam seu trabalho durante a pandemia, analisando seu bem-estar emocional, sua saúde psicológica e quais sentimentos os envolveram nesse momento tão preocupante que atravessamos.

A análise do bem-estar assimila a avaliação que as pessoas fazem de suas vidas. Estudos do bem-estar subjetivo (BES) procuram explicar o nível de felicidade e a satisfação com a vida que os indivíduos vivenciam em um determinado momento. O bem-estar subjetivo inclui necessariamente uma avaliação global dos diversos aspectos da vida de uma pessoa. Conforme Albuquerque e Tróccoli (2004), na literatura, há diferentes olhares para o conceito de BES, porém, existe consenso quanto às suas dimensões: satisfação com a vida e afetos positivos e negativos.

O Ensino Fundamental é atualmente pensado como espaço importante para a construção de uma educação de qualidade e que necessita de profissionais que compreendam as especificidades desse ensino, em especial, aqueles profissionais que atuam nos anos iniciais, tendo em vista que os mesmos são vistos como alfabetizadores e construtores do perfil escolar dos alunos, contribuindo de forma positiva para que os educandos adquiram competências e habilidades necessárias à integridade de sua formação escolar.

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa de pesquisa com a realização de entrevistas semiestruturadas por meio do *Google Meet* com professores do ensino fundamental das escolas públicas e particulares da cidade de Picos-PI. Foram desenvolvidas seções sobre o trabalho docente durante a pandemia e o bem-estar subjetivo para, posteriormente, relatar os resultados coletados.

TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19

O novo cenário brasileiro da educação permitiu que, em meio a pandemia da Covid-19, novas perspectivas pedagógicas fossem tratadas por tecnologias e ferramentas de aprendizagem diferentes do cotidiano escolar. Sendo assim, os novos tempos exigiram que o professor seja um constante aprendiz e aperfeiçoe sua prática pedagógica, a fim de torná-la mais crítica e consciente.

As Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) utilizadas pelos professores surgiram como forma de adaptação ao trabalho docente no período pandêmico, motivado pelo fechamento das escolas como meio para conter a propagação do vírus. Nesse panorama, essa foi a única solução imediata para continuar as atividades do Ensino Infantil ao Superior. Assim, a partir de vídeos e do uso da plataforma *Google Sala de Aula* os professores, que estavam acostumados a aulas presenciais e com pouco conhecimento das novas tecnologias, foram obrigados a trabalhar a distância, a partir de suas casas, aprendendo rapidamente o novo sistema de ensino remoto.

Os professores, em sua maioria, não estavam preparados para lidar com o ensino remoto, ou seja, ensino-aprendizagem digital (NOBRE, 2021). Essa realidade trouxe inúmeros e sérios problemas, tendo em vista que todos já estavam abalados psicologicamente com o isolamento social e com risco da própria morte por contaminação. Mesmo assim, para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, docentes e discentes atuaram nesse cenário e tentaram se adaptar a essa nova realidade.

Entre outros problemas enfrentados no sistema educacional, cita-se que muitas escolas e seus alunos não possuem acesso à internet ou falta-lhe equipamento tecnológico para as atividades virtuais (FERREIRA; SANTOS, 2021). De forma similar, os professores não tinham conhecimento sobre aulas remotas, nem qualificação ou domínio para o uso de recursos tecnológicos.

Ferreira e Santos (2021, p. 04) citam que nas novas metodologias de ensino, o professor “deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, utilizando assim novos meios para tornar esse processo eficaz, como por exemplo: a internet, sites de busca, softwares”, porém, a tecnologia em si não garante uma aprendizagem eficaz nem a qualidade da aula. Há necessidade de capacitar o professor para incorporar novos métodos de ensino em suas práticas de trabalho remoto.

Apesar dos indiscutíveis avanços tecnológicos na educação, percebe-se que o ensino remoto não substitui o presencial, principalmente para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental que necessitam de acompanhamento do professor para auxiliar no desenvolvimento das atividades e aprendizagem dos conteúdos (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Não é bastante o professor estar equipado e qualificado para trabalhar no ensino remoto, preocupa saber se todo o alunado estaria preparado para aulas nesse modelo, se também possui equipamentos e internet adequados para realização das aulas, além do mínimo de conhecimento dessas tecnologias. Sobre essa perspectiva França Filho, Antunes e Couto (2020) nos dizem que o desenvolvimento tecnológico não ocorre de forma homogênea no território, posto que está subordinado à lógica geográfica de concentração de capital, obedecendo à sua dinâmica de acumulação, parte daí o pressuposto que nem todos estão providos dessas tecnologias, não tendo assim garantia de educação.

O ensino remoto emergencial apontou diversos desafios, entre eles, dificuldades de acesso a internet e falta de estrutura básica como equipamentos (FERREIRA; SANTOS, 2021). Não menos importante, a excessiva carga de trabalho na modalidade de ensino remoto afetou a saúde mental dos professores e contribuiu diretamente na qualidade de vida desses profissionais (MENESES; ARAUJO; RODRIGUES, 2021).

Nesse momento de pandemia de Covid-19, os professores precisaram reaprender sua forma de contatar e ter acesso aos estudantes, além da cobrança no desempenho de suas atividades escolares (SILVA et al., 2021). No cenário de pressões e tensões, manifestações de adoecimento pelo desgaste mental surgem entre os professores, entre outros, os transtornos de ansiedade e depressão (VICENTE, 2015). Segundo Souza et al. (2021, p. 146),

os transtornos depressivos são uma categoria de doenças que afetam prioritariamente o humor e os afetos, cujos principais sintomas são a manifestação persistente e contínua de tristeza ou irritabilidade e a perda do interesse e do prazer na realização de quase todas as atividades. Os transtornos de ansiedade, por sua vez, decorrem de uma alteração nos mecanismos psíquicos responsáveis pela identificação de estados vulneráveis a situações potenciais de perigo.

Nesse contexto, buscamos compreender como se encontravam os professores do ensino fundamental em relação à sua vida pessoal tendo em vista que o trabalho invadiu suas casas e suas vidas de uma forma ainda não vivenciada, como também, entender como se sentiam em relação às atividades relacionadas à profissão, se estavam satisfeitos ou desolados e angustiados em virtude dessa nova experiência. Investigou-se, portanto, o sentimento de bem-estar dos professores para compreender seus afetos e qualidade de vida nos momentos de insegurança vividos, sentimentos que poderiam interferir em suas atividades de ensino.

BEM-ESTAR SUBJETIVO (BES)

O Bem-Estar Subjetivo (BES) passou a ser fonte de estudos através da psicologia positiva quando alguns estudiosos perceberam esse tema como uma fonte de possibilidades para entender melhor a vida do ser humano por outra perspectiva

que não fosse a partir da doença, como era o foco da maioria dos estudiosos até então (LUZ, 2021).

De acordo com Albuquerque e Tróccoli (2004, p. 154) “BES é o estudo científico da felicidade: o que a causa, o que a destrói e quem a tem”. A palavra “felicidade” expressa os componentes afetivos do BES. Alguns conceitos são empregados no senso comum como sinônimos de felicidade e bem-estar, como qualidade de vida, por exemplo, sendo, muitas vezes, compreendida desta forma.

Os fatores cognitivos também influenciam o BES. Para alguns pesquisadores o Bem-Estar Subjetivo está relacionado à forma como o indivíduo avalia e julga sua situação atual (DIENER, 2001), se sua realidade condiz com as expectativas criadas por ele no passado, e se ele alcançou o objetivo desejado (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). Desta forma, o BES está relacionado com o equilíbrio entre os fatores positivos e negativos da vida, como os sujeitos avaliam esses fatores, buscando entender se, na sua vida tem ocorrido mais fatos positivos ou mais fatos negativos. Incluem também satisfação e qualidade com a vida, evolução cognitiva e relações afetivas, como por exemplo, se está bem de saúde.

Desejou-se assim, compreender o bem-estar dos professores de educação fundamental da cidade de Picos, que passaram por momentos desafiadores na sua profissão como: adaptação a um novo modo de ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos; preocupações em relação à saúde, o desafio em cumprir com as atividades domésticas e profissionais no espaço familiar, entre outras. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos que foram utilizados neste estudo, caracterizando o tipo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos de coleta e análise dos dados.

METODOLOGIA

A pesquisa com abordagem qualitativa buscou retratar a realidade de forma complexa e profunda (LAKATOS; MARCONI, 2005), com significados e características situacionais dos participantes (RICHARDSON, 2012), permitindo trabalhar seus sentimentos e falas (GIL, 2008). Participaram sete docentes (três professores e quatro professoras) do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Picos-PI, na faixa etária entre 20 e 50 anos. Como instrumento de pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada composta de perguntas objetivas e subjetivas. Entre outras perguntas citam-se: 'Você está satisfeito com sua vida profissional?', e 'Ultimamente, em sua vida, você tem percebido mais situações positivas ou negativas?'. As entrevistas foram realizadas e gravadas por meio eletrônico, através do *Google Meet*, tendo em vista a situação pandêmica do início do ano de 2021. Para a análise dos dados foram usadas técnicas de análise qualitativa de conteúdo como filtragem do que se mostra mais significativo e relevante (RICHARDSON, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O bem-estar e a qualidade de vida são fatores de extrema relevância para a vida humana. Quando se fala em qualidade refere-se à representação social criada a partir de parâmetros subjetivos (felicidade, amor, prazer, realização pessoal) e também objetivos, cujas referências são a satisfação das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento econômico e social de determinada sociedade (PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012).

Quanto ao BES, há um consenso na literatura da composição de duas dimensões: satisfação com a vida e afetos positivos e negativos (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). Inicialmente, no Quadro 1, demonstraremos as falas dos professores em relação à satisfação com a vida.

Quadro 1: Resultados das falas dos professores sobre Satisfação com a vida

<p>Professor.1</p>	<p>[Se tem conseguido o que espera para a felicidade] Sim demais, que nem eu já lhe falei eu escolhi ser professora, não foi por falta de opção, foi por querer mesmo, por amor à profissão. É muito trabalho, principalmente nesse período que tá encerrando o semestre, que são muitas atividades ao mesmo tempo e com esse ensino online todas as atividades têm que ser antecipadas, ou seja, atividades da próxima semana já tinham que ser entregues no início dessa, o que é da semana que vem, já tem que estar com as atividades da terceira semana, então assim é muito corrido né? Mas quando a gente faz isso com amor, a gente acaba relevando algumas coisas, eu me dedico muito nas coisas que eu faço.</p>
<p>Professor.2</p>	<p>[Com a vida profissional] Eu vou para o colégio sorrindo na sala de aula eu tenho convivência com todos os meus alunos de forma que parece Pais e Filhos, porque eu tenho essa realidade na minha vida de gostar do que eu faço e quando você faz o que você gosta, você consegue transparecer.</p>
<p>Professor.3</p>	<p>[Satisfação com a vida profissional] Demais, o impacto foi grande com essa mudança né? Porque assim, para mim pegou de surpresa, todo mundo né? Mas eu me sinto satisfeita demais e aprendi muito viu? Mulher, mas o que eu aprendi nessa pandemia com essa tecnologia sabe? Foi aprendizado para a vida inteira.</p>
<p>Professor.4</p>	<p>[Satisfação com a vida profissional] Eu amo o que faço, eu gosto muito e uma coisa que eu faço porque eu tenho prazer na minha profissão, é uma profissão que eu tenho um amor de fazer.</p>
<p>Professor.5</p>	<p>[Satisfação com a vida profissional] Sim na medida, porque nada é mais satisfatório do que a gente ver a evolução, mesmo se construindo e se reconstruindo num momento tão delicado.</p>
<p>Professor.6</p>	<p>[Satisfação com a vida profissional] Eu estou porque é aquilo que eu realmente queria fazer e assim, gosto muito do que faço, tenho amor mesmo, até porque se não fosse amor, eu já teria desistido muitas vezes, porque o professor hoje é muito desvalorizado, tanto como pessoa e profissional também na parte de remuneração né? Se você for pensar, você vai pensar duas vezes antes de seguir. Se você for pensar no material, você vai pensar duas vezes antes de escolher ser professor. E aí às vezes eu falava com meus filhos, olha vamos fazer o seguinte, vamos mudar, vamos lá, vamos partir para outra e eu vejo que eles não têm essa mesma vontade, é muito bonito eu tiro o chapéu para todos os professores porque é difícil. É muito bonito você ver um aluno começando a ler a e assim eu me identifico muito.</p>
<p>Professor.7</p>	<p>[Satisfação com a vida profissional] Acredito que sim, apesar de que a profissão é bastante desvalorizada, mas eu gosto muito do que faço. [Se mudaria em algum aspecto], já tentei algumas vezes mudar de profissão mais não gostei.</p>

Fonte: Resultados da pesquisa

Os professores destacaram satisfação com a vida profissional uma vez que fazem o que realmente gostam. Nas falas há indicações que sentiram prazer em realizar as atividades docentes, sendo possível perceber que os mesmos desenvolveram a docência com amor. Esse aspecto é positivo, pois, quando o professor realiza atividades com satisfação há uma melhora na qualidade de vida.

Emmons (1986) explica que a dimensão satisfação com a vida é um julgamento cognitivo de algum domínio específico na vida da pessoa; um processo de juízo e avaliação geral da própria vida. “O julgamento da satisfação depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão por ele escolhido” (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004, p. 154).

No BES, afeto positivo é um contentamento hedônico puro experimentado em um determinado momento, é um sentimento transitório de prazer ativo, enquanto o afeto negativo refere-se a um estado de distração e engajamento desprazível que inclui emoções desagradáveis (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). Nesse olhar, segue o Quadro 2 com os relatos sobre os afetos positivos e negativos dos professores.

Quadro 2: Resultados das falas dos professores sobre Afetos Positivos e Negativos

Professor.1	[Prevalência de afetos positivos] Assim, mais coisas positivas, nos últimos meses e anos. Só venho obtendo muitas metas, sonhos almeçados e que vem acontecendo tanto minha vida profissional como pessoal, alguns anos que eu já vinha almejando colocando no papel, durante esse período tá vindo a se realizar.
Professor.2	[Afetos positivos na vida profissional] Tem acontecido principalmente nesses aspectos voltados para o profissional. A gente sabe que todo começo de ano é complicado. E aí quando chegamos a nos deparar com algumas situações a gente realmente fica triste, por exemplo, no começo tinha muitas expectativas, quando você é contratado, começo de ano é uma realidade a ser enfrentada, passou o começo do ano de certa forma tentando resolver a minha vida do jeito que estava, que minha maior preocupação era o meu financeiro, porque eu sinceramente, apesar de morar com meus pais, aprendi a ser independente. Deus abençoou e estou trabalhando graças a Deus. Então positivas.

Professor.3	[Prevalência de afetos positivos] Mais positivas, as pessoas têm tido mais cuidado com as outras, a preocupação das pessoas, em relação à escola, uma mãe mandou mensagem assim, me agradecendo me elogiando sabe, eu me sinto tão bem, eu amo e eu achei que é uma coisa muito positiva, não sei, as pessoas estavam tão distantes umas das outras e agora elas mesmo distante demonstram aquele cuidado.
Professor.4	[Prevalência de afetos positivos] Positiva, porque apesar desse momento delicado a pandemia trouxe um olhar mais direcionado pra dentro de nós mesmas, é um momento que antes não dava muito valor, hoje passa a ver com um olhar diferente, a gente buscou mais se encontrar com Deus pra encarar esse momento bastante delicado, a aproximação com Deus é fundamental.
Professor.5	[Mais situações positivas ou negativas] Ultimamente por conta da minha família quase toda deu covid, agora mesmo estamos passando por um momento meio assim complicado porque a minha irmã ela tá com uns problemas, lógico que tá leve, mas é uma preocupação. Nós temos passado um momento difícil por conta dessa doença (...) então é algo negativo e não tem como a gente não se abalar porque você sabe que a quantidade de gente que já morreu com a doença e a gente fica preocupada.
Professor.6	[Prevalência de afetos positivos] Eu acredito que positiva pelo menos assim que eu posso dizer até agora, nesse momento que a gente tá falando, porque como eu te falei eu passei por situações muitas perdas, morte na família e tudo. E também veio para me ajudar a me fortalecer (...), o meu filho ele passou vestibular para Sobral aí, ano passado chegou a pandemia, ele passou 15 dias lá e eu já estava afliada, porque a minha outra filha estava em Teresina, mas assim, esse ano mesmo com tudo isso aí iniciou muito positivo porque eu também tenho muita fé que tem um Deus maior. E aí eu consegui a transferência dele para Teresina agora tá os dois lá em Teresina, (...). Na minha casa também eu cuido de dois idosos (...), mas é assim eu me sinto uma pessoa muito bem realizada porque consigo ajudar todos eles e ainda sobra tempo para mim.
Professor.7	[Predominância de afetos positivos] Para mim foram todas positivas porque assim que começou a pandemia a gente ficou naquela preocupação, passou por um período que não estava tendo aula até nas escolas privadas, com o Decreto que não era para funcionar. A gente ficou sem saber se ia voltar a trabalhar, se os alunos ainda iam voltar à escola. Depois com as aulas remotas foi funcionando e a gente foi vendo que foi positivo, mas no início da pandemia ficamos preocupados sem saber se voltaria a funcionar.

Fonte: Resultados da pesquisa

Nas falas percebe-se a prevalência dos afetos positivos observando, por exemplo, o amor à profissão que, mesmo em meio a tantos problemas nas escolas como a falta de instrumentos tecnológicos, procuram desenvolver da melhor maneira possível a sua prática docente. Encontramos também a fé simbolizando uma relação íntima com DEUS em agradecimento por todas as coisas que receberam, incluindo a proteção contra a pandemia de Covid-19.

Vivenciamos momentos conturbados, um período atípico. Este cenário pandêmico tem dificultado as atividades relacionadas ao ensino, tanto para docentes quanto para discentes. As dificuldades tornam-se mais aparentes nas comunidades onde a maioria das pessoas não tem tantas condições financeiras, principalmente alunos de escolas públicas. Por não possuírem tantos recursos, por não terem uma boa estrutura doméstica, de fato, este período é dramático. E esse aspecto é ressaltado pelos professores, entretanto, apesar das adversidades, a maioria dos professores afirma possuir mais sentimentos positivos que negativos em relação às suas vidas e trabalho.

Os resultados encontrados na presente pesquisa com a predominância nos afetos positivos estão em concordância com as informações teóricas trazidas por Albuquerque e Tróccoli (2004), quais sejam, que “a população brasileira, como consequência cultural, apresenta uma tendência de pontuar mais itens que avaliam os afetos positivos do que itens que avaliam os negativos” (NORONHA; DELFORNO; PINTO, 2014, p. 216).

CONSIDERAÇÕES

Diante das informações coletadas é possível deduzir que os afetos positivos estão presentes entre os professores nesse momento de pandemia que estamos passando. Pelas falas observa-se que os professores manifestaram preocupação e angústia com a nova forma de ensino e os caminhos que foram percorridos, mas que obtiveram bons resultados com seus alunos e venceram desafios. Enaltecem a crença em Deus, mantendo e externando a fé, evidenciando a importância dessa ligação com o divino e preocupação com os colegas e alunos que passaram algum momento difícil desejando sempre o melhor para todos. Em relação aos afetos foi constatado que os positivos prevalecem sobre os negativos, assim como podemos perceber que a satisfação com a vida dos

professores está relacionada ao amor que sentem pela profissão e também a outros aspectos da sua vida pessoal.

Com todos os entraves provocados pela pandemia torna-se imprescindível que os órgãos públicos gestores em educação deem atenção especial ao novo modelo de ensino que se apresentou com a pandemia de Covid-19. Professores e alunos podem ser capazes de usar com racionalidade a tecnologia. Apesar de todos os aspectos negativos e desastrosos que a pandemia produziu, ela mostrou a relevância da inclusão das novas tecnologias em nossas escolas. Desta forma é necessário repensar as escolas e toda formação docente a fim de romper com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas, ainda existentes e tão latentes nos espaços escolares e muitas vezes, inconscientemente, reproduzidas pelos professores/as como forma verdadeira e correta de saber.

É importante considerar as limitações da pesquisa, a amostra reduzida, e professores de diferentes contextos e localidades. Sugere-se que sejam desenvolvidos estudos com amostras maiores e que outras variáveis não contempladas na presente investigação sejam exploradas como sexo, idade, níveis de ensino e grau de escolaridade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, mai./ago., pp. 153-164, 2004.

DIENER, E. Subjective well-being. In: SMELSER, N. J.; BALTES P. B. (Orgs.), **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier. 2001.

EMMONS, R. A. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 51, p. 1058-1068, 1986.

FERREIRA, S. F.; SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do Município de Queimadas – PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza-CE. Ed. 207, v.9, Ano 2021. <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-207-9177>.

FRANÇA FILHO, A.; ANTUNES, C.; COUTO, M. Alguns apontamentos para uma crítica da Educação a distância (EaD) na Educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**. Ano 16, n. 1, maio 2020, pp. 16-31. DOI:10.12957/tamoios.2020.50535.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LUZ, M. A. **Educação em tempos de Covid-19: um estudo sobre valores humanos, bem-estar e saúde emocional de professores do ensino fundamental em Picos – Piauí**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), 51 f. 2021.

MENESES, J. M.; ARAUJO, A. S.; RODRIGUES, L. A. M. A saúde mental dos professores no cenário de pandemia, em Sobral – CE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

NOBRE, A. Explorando desafios pedagógicos digitais no ensino profissional durante a pandemia da COVID-19. **Revista de Educação à Distância - EmRede**, v. 8, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2021.

NORONHA, A. P. P.; DELFORNO, M. P.; PINTO, L. P. Afetos positivos e negativos em professores de diferentes níveis de ensino. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n. 2, mai./ago., 2014, p. 211-218. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182733>.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **FAPERGS**, junho de 2020.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, A. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.241-50, abr./jun. 2012.

RICHARDSON, R. J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org). **Pesquisa Social**. 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90-103.

SOUZA, J. M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.2, p. 142-159, mai./ago., 2021 Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>.

VICENTE, D. Desgaste mental de assistentes sociais: um estudo na área da habitação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, SP, v. 123, n. 1, p. 562-581, 2015. DOI:10.1590/0101-6628.037.

Educação e modernidade:

uma entrada pela literatura

Thiago Mendes Cardoso

O que não precisamos na educação é o modelo bem definido do sistema, na qual tudo aparentemente dar certo. Em Kafka nada dá certo para seus personagens, pois a vida é assim, não existe uma fórmula para educar ou ser feliz, porém é necessário aceitar esse caráter “absurdo” do “nem tudo dá certo”. Nesse sentido o homem kafikianiano é diferente de tudo, pois não esperamos encontrar em seus livros um final feliz e não encontraremos um homem decidido, um herói que transforma e modifica o mundo fazendo desse um lugar melhor, e sim personagens mergulhados em perguntas existenciais e sociais, sem respostas, porém indivíduos conscientes de sua existência de seu papel social, justamente o que lhes faz tão incompreendidos.

A literatura não nos oferece uma resposta para o mundo ou para o que é o homem. A leitura de Kafka, Graciliano Ramos e outros, não traz conforto ao leitor nem o mostra qual o melhor caminho, mas proporciona a esse uma interpretação sua de homem e de mundo, livre de qualquer definição. Este parece ser justamente o que falta em nossa educação atual, espíritos livres como disse Nietzsche, quebrar as máscaras como propõem Goffman romper com o sistema disciplinar de Foucault e talvez esse caminho de libertação possa ser feito por meio da literatura.

A LITERATURA COMO FONTE

O filósofo argelino Albert Camus termina seu ensaio *O mito de Sísifo* dizendo: “é preciso imaginar Sísifo feliz” (2006, p.105), mas como imaginar Sísifo feliz? Como pensar que um homem como Sísifo possa ser feliz, condenado a rolar uma pesadíssima pedra montanha acima, onde o cume jamais veria a pedra assentada, pois quando Sísifo estava prestes a dar cabo de sua sentença, a pedra sempre rolava montanha abaixo. Porém empurrar uma pedra seja uma tarefa um tanto quanto penosa e torturante, é justamente esse empurrar a pedra que faz de Sísifo um homem, pois esse tem consciência disso. Sabe que jamais conseguirá chegar ao cume, entende as dificuldades da vida, mas não se resigna, segue em frente e compreende o absurdo da vida e o encara de frente.

Ter consciência de sua existência é talvez o maior desafio do homem moderno, é isso que faz do homem, homem. E deixar de lado as várias definições que lhe são impostas, dês do ventre de sua mãe, para assumir para si a sua própria existência e perceber que talvez essa consciência possa ser algo indefinido, mas acima de tudo, é compreender que isso é possível.

Para o filósofo existencialista Jean Paul Sartre (2010, p. 263), o homem é o que ele se faz; é construtor de si mesmo; ele não nasce pronto, o que acarreta, como implicação ética, a responsabilidade do homem para com a construção do seu ser e o ser dos outros. Sujeito individual, enquanto agente de seu próprio destino, envolve-se com os outros nas escolhas que efetua. É, portanto responsável pela sua individualidade e por todos os homens. Ao criar-se “como quer ser”, cria também uma imagem de homem “como deveria ser”. Há um compromisso do homem diante das escolhas que constroem a sua existência e, nesse sentido, ele se torna um legislador para toda a humanidade. O homem deve sempre se perguntar sobre o seu direito de agir de uma determinada forma, já que toda a humanidade

pode observar sua ação e tomá-la como regra. Nesse sentido, perante a humanidade, o indivíduo vê-se coagido a realizar ações exemplares e a reconhecer a liberdade alheia como portadora das mesmas prerrogativas que atribui a si mesmo.

Entretanto, é notório que em nossa época o homem moderno não escolhe autenticamente a vida que quer levar. Ele assume compromissos sociais, morais e religiosos que geralmente não pode cumprir. Por escolher mal, ele paga um preço muito alto, pois não consegue se libertar de suas escolhas e fica angustiado.

Para Sartre a angústia surge da consciência de nossa liberdade e da responsabilidade por nossos atos. Essa angústia pode ser bem evidenciada na obra de Franz Kafka (2004), no conto “Um artista da fome”, Kafka narra a história de um artista cuja arte se resumia a não comer. Era um jejuador profissional que tinha a capacidade de passar vários dias sem nenhum alimento, sem enfrentar nenhuma dificuldade. Pessoas vinham de todas as partes para vê-lo, entretanto, o fascínio pelo artista da fome foi se perdendo com o tempo e esse se viu largado caindo no esquecimento. O artista da fome nos diz muitas coisas sobre a relação entre o homem e o mundo, mas o mais evidente aqui é justamente o caráter de “incomunicabilidade” entre o homem e o mundo. Entende-se, assim, que Kafka choca-se com uma organização social que impõe como “anormal” toda atividade que não vise um lucro, o artista da fome não lucra mais, seus serviços não são mais necessários. Porém, o que fazer com esse artista?

No romance “O processo” (1989), Kafka também aborda essa incomunicabilidade entre o homem e o mundo. Na obra, o personagem principal coloca-se diante de um problema de caráter finalista da qual não tem saída, pois, por mais que procure, ele não encontra respostas, porque não há um diálogo entre o homem e o mundo, já que o que parece é que ambos estão sempre em uma pista contramão como o próprio Kafka diz: “Tudo existe, mas nada se comunica” (1989, p. 80.).

Mas por que o homem em Kafka tem esse estranhamento para com o mundo? É justamente porque ele rejeita todas as formas de “alienação”, seja a família, profissão, dinheiro, sistemas filosóficos ou religiosos. O homem kafkaniano não se deixou alienar pela sociedade, por isso não é aceito por ela; é um estranho, e um anti-herói no sentido de fazer tudo diferente daquilo que lhe é imposto.

É justamente nessa sociedade corrupta e aleia aos sentimentos humanos que os personagens de Kafka estão inseridos. Mas é a sociedade que, segundo Rousseau (2010), tende a alienar o homem. Na medida em que doutrina, o homem busca apenas se encaixar em um mundo de aparências, ou seja, há uma espécie de jogo do “ter” em oposição ao “ser”. Em virtude disso, é que o mesmo afirma que o homem nasce bom, porém a sociedade o corrompe.

Para o autor, a sociedade falseia e coíbe a possibilidade original de o homem ser bom, haja vista que nesta sociedade predomina a imagem de um homem artificial e de paixões voláteis. O homem vive numa sociedade que o condiciona e que determina suas manifestações. O meio cultural lhe é imposto de forma indubitável, logo suas ações são realizadas com o intuito de se ajustar e de se “encaixar” em tal sociedade.

Graciliano Ramos enfatiza em suas obras, mais especificamente em “Vidas secas” (1983), esses estranhamentos do homem para com o mundo; o que deve ser o homem no mundo; a tensão permanente entre o homem e o mundo; e, desta tensão nasce um outro tormento: o do homem consciente do absurdo. Vejamos esse trecho do romance “Vidas secas” (1983, p. 32).

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado a camarinha escura, pareciam

ratos – e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera. Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravatou as unhas sujas. Tirou do aio um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

– Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

– Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

– Um bicho, Fabiano.”

Esse trecho nos mostra o personagem Fabiano cheio de si. Finalmente as coisas começam a acontecer, o mundo passa a fazer algum sentido. Porém, o mundo não faz sentido para Fabiano homem, ele não é um homem ele é uma cabra, um bicho, somente nessa perspectiva o mundo faz sentido, para o bicho, ou seja, somente como bicho o homem consegue se comunicar com o mundo. O trecho a seguir deixa mais claro esta perspectiva. A dificuldade de comunicação entre as personagens as conduz a quase uma animalização, especialmente por parte de Fabiano (2002, p. 45).

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado.

Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabralá lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra. O amo abrandou, e Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo. Na porta, virando-se, enganchou as rosetas das esporas, afastou-se tropeçando, os sapatões de couro cru batendo no chão como cascos.

Já na obra de Kafka essa incomunicabilidade se dá do homem com o homem, formando uma trama de relações pessoais sem sentido, impostas por circunstâncias alheias ao homem. O agrimensor em “O Castelo” (2006) não se comunica com a autoridade suprema, Klammm. O personagem de “O Processo”, José K. (1989), não se comunica com uma justiça, que permanece eternamente na penumbra. Assim como Kafka não se comunica com Deus, ou com os homens que tentam definir sua obra. Portanto, temos aqui uma linha de pensamento que mostra o homem que questiona, mas, ao mesmo tempo, se encontra preso a paradigmas sociais, culturais e ideológicos, que fazem dos homens, homens diferentes entre si. O mesmo homem que “sabe que sabe” e “o que pode”, é aquele que “sabe que não sabe tanto” e que “nem tudo pode”.

A TENTATIVA DE EDUCAR O HOMEM MODERNO

Na tentativa de construção do homem moderno, se encontra a educação, que a todo custo tenta definir o homem, domesticando e o educando aos moldes de um “bom cidadão”, ou seja, enquadrando o indivíduo, para que assim esse possa ser aceito na sociedade. Entretanto como fazer isso? E será mesmo que esse é o desejo do homem? A respeito disso Foucault pensa que

a concepção do homem como objeto foi necessária na emergência e manutenção da Idade Moderna, porque dá às instituições a possibilidade de modificar o corpo e a mente. Entre essas instituições se inclui a educação, inserindo nela mecanismo de controle e punição. Esses mecanismos formariam o que Foucault chamou de tecnologia política, com poderes de manejar espaço, tempo e registro de informações tendo como elemento unificador a hierarquia.

Desta forma para Foucault “a escola é uma instituição de sequestro” pois retira compulsoriamente o indivíduo do espaço familiar ou social mais amplo e o interna, durante um período longo, para moldar sua conduta, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensa etc. É comum a educação ser encarada como um valor único, invariável e redentor. Mas Foucault a via enredada em seu contexto cultural. Por isso, o ensino que em uma época é considerado a salvação do ser humano, em outra pode ser visto como nocivo. Vejamos esse fragmento “Desista!”, que faz parte das Narrativas do espólio de Kafka (2002, p. 45)

Era de manhã bem cedo, as ruas limpas e vazias, eu ia para a estação ferroviária. Quando confrontei um relógio de torre com o meu relógio, vi que já era muito mais tarde do que havia acreditado, precisava me apressar bastante; o susto dessa descoberta fez-me ficar inseguro no caminho, eu ainda não conhecia bem aquela cidade, felizmente havia um guarda por perto, corri até ele e perguntei-lhe sem fôlego pelo caminho. Ele sorriu e disse: “De mim você quer saber o caminho?” “Sim”, eu disse, “uma vez que eu mesmo não posso encontrá-lo”. “Desista, desista”, disse ele, e virou-se com um grande ímpeto, como as pessoas que querem estar a sós com o seu riso”.

Percebe-se que o guarda é um referencial de ordem e disciplina, mas dele não podemos contar com nada, não está ali para nos ajudar, para nos orientar. E se insistirmos em perguntar

para o guarda a respeito do melhor caminho, ouviremos dele: “desista”, mas é claro que sim não cabe o guarda nos dizer o caminho, cabe a nós descobirmos qual é o melhor caminho. Entretanto estamos tão bem domesticados que preferimos que os outros nos digam qual o melhor caminho. O estudante quer que o docente diga para ele qual o melhor percurso. Ele aceita que a escola o classifique, pois ele não sabe mais como ser ele próprio.

Quando pensamos no homem como um ser bom ou mal, ligamos logo sua conduta à sociedade em que está inserido, sendo ela uma agente da formação do caráter humano. Para ilustrar melhor essa perspectiva do homem e da sociedade nada melhor que pensar na literatura de Graciliano Ramos (1892-1953), autor que só se permitia escrever sobre aquilo que viveu e sentiu. Em meio a tantos romances, “São Bernardo”, de 1934, e “Vidas secas”, de 1938, dão acesso às múltiplas representações do Nordeste brasileiro, mas eles também nos mostram a uma relação entre homem e mundo.

O personagem Paulo Honório de “São Bernardo”, por exemplo, pode ser visto como representação de um Brasil que teria se entregado ao capitalismo e no processo se esquecido de quem era. Honório era um indivíduo que gastou “muita enxada ganhando cinco tostões por doze horas de serviço”, e passa a tratar os empregados como foi tratado, na base da violência, do chicote, como “bichos” ou “mulambos”. Não eram considerados humanos para ele, mas “coisas” necessárias para que a fazenda funcionasse e deviam uma obediência cega à autoridade do patrão. Quando pegamos esse pequeno trecho do romance “São Bernardo”, percebemos que as coisas mudaram, com Honório. Ele agora é o patrão que pensa e age como patrão, apesar de ter sido um dia “bicho”.

Fazendo um paralelo à história do romance, quando um estudante se propõe a fazer um curso de licenciatura seu coração se enche de orgulho, pois pensa em seu íntimo, que será

capaz de transformar mentes, formar cidadãos e ensinar. Está cheio de projetos e expectativas, porém quando ele se depara com o sistema, percebe que as coisas são bem diferentes. Logo, seus sonhos de ser um bom docente vão minando e ele, assim como Honório, se entrega ao capitalismo e se esquece de que ali na sua frente tem pessoas, mas ele não consegue perceber mais isso. Está fadigado e acomodado. Para o docente não são propriamente pessoas com desejos e vontades, mas pessoas apenas passando o tempo e o estudante passa a ser tratado como um nada. Dessa forma, as aulas se tornam enfadonhas e chatas.

Mas o sistema fez mesmo isso com o docente, tirando dele todo o sonho e vontade de ser realmente docente? No romance “Vidas secas” (1983), Fabiano era extorquido pelo patrão que roubava nas contas; o governo cobrava impostos sem dar retorno; a polícia batia e prendia sem motivo. O patrão o descompunha aos berros “porque podia descompor (...), sempre fora assim” (p. 51). As contas do ano diferiam das de Sinhá Vitória, e Fabiano sabia-se roubado, mas emudecia e se questionava: “Estava aquilo direito? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!” (p. 56). Um questionamento que não o levava à ação, mas apenas à certeza de ser explorado. Os resquícios da escravidão somavam-se a pouca educação recebida no sertão, retirando dos sertanejos as possibilidades de mudar sua história de subserviência. Não seria diferente dos alunos acostumados desde cedo a ficarem calados, a não questionarem o professor, mesmo estando errados. Como escravos fazem tudo que lhe é imposto, sem se perguntar o “por quê” e o “para quê” disso, corpos dóceis, bem disciplinados que aceitam com naturalidade todas as injustiças do sistema.

A paisagem natural do sertão nordestino de “Vidas secas” também não é benevolente com o homem, não possibilita que ele se fixe na terra, pois a cada seca ele tem que buscar novas áreas e recursos para sobreviver. O personagem Fabiano é

apresentado como um homem em situação muito semelhante à de milhares de nordestinos de ontem e de hoje que são obrigados a se mudar periodicamente. Não tem estudo nem perspectivas de melhorias para si ou seus filhos. Fabiano foi esquecido, assim como a escola pública é esquecida pelas autoridades do país, do estado que só se recorda que lá existem pessoas para criar planos mirabolantes a fim de ganhar votos.

A própria animalização do personagem Fabiano e de seus familiares reflete esta realidade. As pancadas e os gritos são as formas que Fabiano encontra para tratar seu filho. Cogita até abandoná-lo na vastidão do Sertão. Mas, como um animal em relação às suas crias, Fabiano tem pena (1983, p. 119) “O amo abrandou, e Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo. Na porta, virando-se, enganchou as rosetas das esporas, afastou-se tropeçando, os sapatões de couro cru batendo no chão como cascos”.

Esta passagem seja talvez um tanto exacerbada para utilizarmos como referência na análise em questão. Entretanto, infelizmente, não é possível pensarmos o estudante da atualidade como um produto efetivo e atuante dentro do mundo da inteligência coletiva de Pierre Levy. Como coloca o referido autor (1999, p. 208), “a inteligência coletiva deve ser progressiva, integradora, includente e participativa. Não há consumidor ou sujeito submetido na inteligência coletiva, do contrário não se trata de inteligência coletiva”. Assim, o que temos de fato? A reprodução incessante e histórica dos “Fabianos” ou uma “inteligência coletiva” que insira a escola e seus agentes, especialmente o estudante, nos questionamentos filosóficos do dia a dia da escola. Infelizmente o saber do estudante, mesmo diante da informação difusa, é “um muito superficial”.

Darwin (2010) diz que o indivíduo só sobrevive se ele se adaptar ao espaço, caso contrário, morre e a espécie acaba. É justamente nessa perspectiva que Goffman (2009) utiliza a metáfora das máscaras: a ideia de que o indivíduo em um palco

(mundo) se utiliza de um aparato expressivo para que ele possa representar vários tipos de personagens, ou seja, para que ele possa interagir com a sociedade. Qual tipo de sociedade? Essa sociedade consegue resolver os problemas do homem?

Segundo Goffman, o homem vive em um mundo de estereótipos, o que evidencia a existência de representações. Quando alguém pede para descrevermos um católico, por exemplo, lançamos mão de características que tomamos conhecimento em algum momento, seria um significado atribuído a partir de um modelo que nos fora apresentado. E quando um católico não atender a minha representação eu poderei julgá-lo como um não católico.

Quando se descreve um estudante, esse vem arraigado de definições pré-estabelecidas que o defini não como ele é, mas como querem que seja, ou como deveria ser. No conto “Um artista da fome” de Kafka (2004), a personagem principal tenta viver uma vida que não é sua, para se adequar aos padrões de uma sociedade que não o enxerga mais. Assim fazemos com os estudantes, pois ao enquadrá-los em um estereótipo deixamos de percebê-los. Então esses necessitam se mascarar para que possam ser vistos.

CONSIDERAÇÕES

A literatura ao contrário das outras ciências não pretende definir o homem ou o mundo a seu redor com sistemas e teorias, ela apenas narra e mostra como são as coisas. A personagem Fabiano (vidas secas), por exemplo, sabe da seca, reconhece o sofrimento em sua vida, ele só não aceita a forma com é tratado, apesar de o mundo ter o animalizado, mas Fabiano não é um animal é sim um homem. Nesse sentido a literatura não mascara o homem nem o define. Ela proporciona ao leitor uma interferência, uma construção a partir de sua própria existência, sendo Fabiano, não a personagem de Graciliano Ramos, mas o Fabiano do leitor.

Ter a liberdade de reinventar as personagens de Kafka ou Graciliano, recriar novos finais ou simplesmente aceitar, porque assim se acha melhor e não porque foi dito, isso é liberdade; isso é saber, um saber do homem, pois foi criado por ele. A literatura não tem a pretensão de ser nenhum sistema filosófico ou científico que classifica e determina o saber. O que falta é justamente essa liberdade que a literatura proporciona à escola pois, como uma instituição disciplinar enfatizada por Foucault não favorece ao estudante um conhecimento libertador, pelo contrário empobrece o conhecimento nivelando e classificando os alunos.

A angustia de Gregor na novela “a metamorfose” de Kafka, também é a angustia do educador: “Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso” (KAFKA, 1986, p. 07). O que incomoda Gregor não é ser um “inseto”, mas sim não ser mais reconhecido como homem, e o que incomoda na educação é justamente o não poder mais ser livre. Vedada essa capacidade não se pode mais ser homem, como Gregor sucumbe à morte, o estudante sucumbe ao sistema, morrendo com indivíduo.

REFERÊNCIAS

CAMUS, Albert. **O mito de sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOLANDA, Lourival. **Sob o signo do silêncio: vidas secas e o estrangeiro**. São Paulo. Edusp, 1992(criação e crítica, V,8) cap(I,II).

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

- MARIA, Rosa Dial. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Scipione, 1990.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 17. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1983.
- STRATHERN, Paul. **Kafka em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- KAFKA, Franz. **O Processo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- KAFKA, Franz. **Narrativas do espólio**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. 4. ed. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense, 1986.

A Lei de Responsabilidade Fiscal: na gestão financeira da educação do município de Luziânia – Goiás

Michelle Barros

Francisco Alberto Severo de Almeida

Este estudo se justifica por ter a finalidade de trabalhar a situação da gestão financeira dos gastos em educação no Município de Luziânia. Este artigo, pretende levantar dados e informações sobre a aplicação dos recursos orçamentários na educação do município estudado, coletar dados e informações sobre os percentuais de gastos das despesas com educação em Luziânia Goiás, analisar se o Município, está atendendo os parâmetros dos limites mínimos de gastos com Educação estabelecidos pela Constituição Federal e da Lei de Responsabilidade Fiscal.

A gestão das finanças é fundamental na sociedade brasileira, visto que influencia diretamente nas decisões econômicas dos governos para a execução das políticas públicas, principalmente no que concerne aos investimentos dos governos Federais, Estaduais e Municipais no desenvolvimento da educação. Por outro lado, o desequilíbrio, fiscal também traz inúmeros problemas para a gestão das contas públicas, conforme expressa a cartilha de Lei de Responsabilidade Fiscal quanto faz referência ao assunto:

Desequilíbrio fiscal, ou gastos sistematicamente superiores às receitas, predominou na administração pública no Brasil até recentemente. As consequências para a economia são bastante negativas, e, em alguns casos, têm impacto sobre mais de uma geração. A inflação descontrolada até o lançamento do Real, a convivência com taxas de juros muito altas (Cartilha da lei de responsabilidade fiscal p.2).

Para Mello (1994) a gestão financeira do ente público se qualifica como atividade do próprio Estado, por ele mesmo desenvolvida, tendo em vista os interesses da sociedade, já para outros a gestão das finanças públicas é a grande ferramenta para a redução de desigualdades sociais. Neste sentido, evidencia-se a importância do investimento público na educação para o crescimento da sociedade e do país. É notória esta relação quando se analisam grandes nações que despertaram para o crescimento econômico a partir do grau de investimento na educação.

Neste sentido é que se avalia a gestão das políticas educacionais do Município, em fase de aplicação dos recursos financeiros oriundos dos seus orçamentos e das transferências governamentais obrigatórias pela União e Estado, aplicados à educação. Desta forma cabe indagar: O Município de Luziânia - Go tem efetuado uma eficiente gestão fiscal na Educação.

CONHECENDO A LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL

Conhecida como Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e de outras providências, no artigo primeiro da mesma é definir as normas de finanças públicas que estão voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

A fiscalização está presente no Artigo I, da mesma como sendo responsabilidade na qual a gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas. Mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas, despesas e a obediência a limites e condições. No que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, seguridade social e outras dívidas, consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em restos a pagar.

Para Mello e Macedo (2006) a Lei de Responsabilidade Fiscal busca, Transparência e esforços, despendidos para o controle das despesas e endividamento da gestão do patrimônio público. Dessa forma o Município tem a obrigatoriedade de entender e de desenvolver a lei de responsabilidade fiscal, fazendo a prestação de conta de suas áreas administrativas. Esta pesquisa se propõe a encontrar resposta para a seguinte problemática: O Município de Luziânia tem atendido os parâmetros da Lei de Responsabilidade Fiscal quanto à gestão da educação.

Para que os governantes façam a prestação de contas dos recursos utilizados, também aponta as principais normas a serem seguidas que são: limites de gasto com pessoal, limites para o endividamento público, definição de metas fiscais anuais, mecanismos de compensação para despesas de caráter permanente e mecanismo para controle das finanças públicas em anos de eleição.

GESTÃO FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA

O município escolhido nesta investigação é Luziânia, recorte desta pesquisa pertencente ao Estado de Goiás, que está localizada a 60 km de distância do Distrito Federal e a 200 km da capital de Goiás, Goiânia.

Mapa: Localização do Município de Luziânia-Goiás



Fonte: IBGE, 2021.

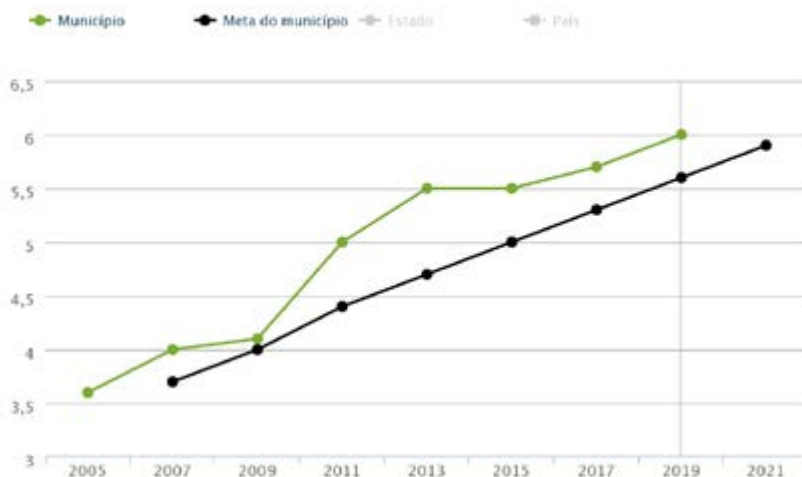
Histórico: “Uma das cidades mais antigas de Goiás, inicialmente chamada de Santa Luzia, em homenagem a sua santa padroeira, começou a ser povoada em meados do século XVIII, decorrente da atividade de mineração. Em 1833 passou da categoria de arraial à de vila, e em 1867 foi elevada à categoria de cidade. Em 31 de dezembro de 1943, por meio do decreto-lei estadual nº 8.305, passou a se denominar Luziânia. Em 1960, a transferência da capital federal para Brasília favoreceu o desenvolvimento do município, assim como seu crescimento populacional.

Atualmente, Luziânia é o quinto município mais populoso de Goiás e possui grandes empreendimentos agroindustriais, compradores de grão da região, que se destacam na comercialização com o mercado externo. Principais atrações turísticas de Luziânia: Igreja Nossa Senhora do Rosário, casarões da Rua do Rosário, Canal do Rio Corumbá e Lago da usina Corumbá IV”.

Conforme índice de vulnerabilidade juvenil, calculado pelo IMB/Segplan-GO, Luziânia está na 203ª posição em razão, principalmente da baixa formalidade do mercado de trabalho e

do nível educacional no Município, sendo que o índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB) de Luziânia mostra que seu desempenho está abaixo da média do Estado.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

EDUCAÇÃO

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,7
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,2
Matriculas no ensino fundamental [2018]	30.803 matrículas
Matriculas no ensino médio [2018]	6.895 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	1.203 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	462 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	95 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	35 escolas

Fonte: INEP - Censo Educacional

A ação do levantamento dos recursos financeiros para a educação do município de Luziânia, moveu-se então nesta etapa de apresentar os resultados da pesquisa, iniciando a análise na tabela do IMB, apresenta o comparativo entre o que a Lei de Responsabilidade Fiscal estabelece com percentual máximo para gastos com despesa de pessoal e o percentual gasto no Município estudado. Observou-se que os gastos cresceram continuamente ao longo do período.

01/01/2021

: IMB - Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos :

ESTATÍSTICAS MUNICIPAIS

DESPESAS MUNICIPAIS POR FUNÇÃO - EDUCAÇÃO (R\$)

MUNICÍPIO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Luziânia	21.795.240	21.001.724	24.172.009	27.285.995	30.055.529	37.174.646	46.410.595	50.322.304	58.609.993	69.212.448	87.177.807	94.231.581	107.055.583

Definição(s): Despesas decorrentes das ações voltadas para a educação.

Fonte(s): Tribunal de Contas dos Municípios - TCM

Nota(s): O município de Montividiu não enviou a prestação de contas do mês de dezembro de 2014.

Fonte: imb.go.gov.br

A estruturação das receitas próprias e transferências constitucionais da União e do Estado ao Município de Luziânia no período analisado, os impostos representou entre 13% e 21% da receita arrecadada. Os repasses da União significaram em torno de 40% dos recursos financeiros e as transferências do Estado de Goiás corresponderam de 30% a 40%. Os dados revelam que o município de Luziânia depende economicamente das transferências dos demais entes federados para o financiamento das políticas públicas referentes à educação.

A receita própria de impostos teve um leve aumento, as transferências da União tiveram um crescimento, enquanto

das transferências do Estado de Goiás apresentaram um acréscimo referente ao período estudado. Apesar da dependência de recursos, o esforço arrecadatório Municipal foi superior às transferências recebidas. É possível deduzir que, o crescimento percentual das receitas próprias aconteceu em decorrência dos impostos arrecadados e do aumento da população. Bressaui na forma geral que o município cumpriu o limite estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal para as despesas, porém observou-se um crescimento nos gastos públicos adicionais e com ações típicas.

RECEITAS ADICIONAIS PARA FINANCIAMENTO DO ENSINO	PREVISÃO INICIAL	PREVISÃO ATUALIZADA (R)	RECEITAS REALIZADAS ATÉ O MESMOS	% (R) x 100
RECEITA DE APLICAÇÃO FINANCEIRA EM CRÉDITOS ANULADOS E EMPLACOS DE VINCULAÇÃO AO FUNDE	0,00	0,00	0,00	0,00
RECEITA DE TRANSFERÊNCIAS DO FUNDE	14.143.134,53	14.143.134,00	12.366.841,26	87,44
5.1- Transferências de Salário-Educação	920.545,00	920.545,00	5.766.165,46	626,32
5.2- Transferências em Dívida - FUNDE	0,00	0,00	0,00	0,00
5.3- Transferências Diretas - FUNDE	1.000.300,25	5.000.300,25	2.822.509,03	282,25
5.4- Transferências em Dívida - FUNDE	1.000.300,25	1.000.300,25	281.700,36	28,17
5.5- Transferências Diretas do FUNDE	3.172.568,50	3.172.568,00	4.130.284,39	1303,51
5.6- Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDE	0,00	0,00	0,00	0,00
6- RECEITA DA MANUTENÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO	0,00	1.799.564,41	1.700.564,41	945,30
6.1- Transferências de Contas	0,00	1.799.564,41	1.700.564,41	945,30
6.2- Aplicação Financeira dos Recursos de Contas	0,00	0,00	0,00	0,00
7- RECEITA DE OPERAÇÕES DE CRÉDITO	0,00	0,00	0,00	0,00
8- OUTRAS RECEITAS PARA FINANCIAMENTO DO ENSINO	0,00	0,00	0,00	0,00
9- TOTAL DAS RECEITAS ADICIONAIS PARA FINANCIAMENTO DO ENSINO (4 + 5 + 6 + 7 + 8)	14.143.134,53	15.942.698,41	14.077.395,67	88,27
RECEITAS DO FUNDEB	PREVISÃO INICIAL	PREVISÃO ATUALIZADA (R)	RECEITAS REALIZADAS ATÉ O MESMOS	% (R) x 100
10- RECEITAS ESPERADAS DO FUNDEB	30.968.162,81	30.968.162,81	21.801.219,34	69,74
10.0- Cota-Parte FPM Destinada ao FUNDEB - (20% de 2.1.1)	15.984.081,41	15.984.081,42	11.401.420,05	69,52
10.1- Cota-Parte ICMS Destinada ao FUNDEB - (20% de 2.2)	12.984.100,00	12.984.100,00	9.093.949,00	69,29
10.2- ICMS Complementar Destinado ao FUNDEB - (20% de 2.3)	20.200,00	20.200,00	14.130,00	69,71
10.3- Cota-Parte IPVA Destinada ao FUNDEB - (20% de 2.4)	88.500,00	88.500,00	74.689,07	84,23
10.4- Cota-Parte IPI Destinada ao FUNDEB - (20% de (3.0 + 3.1 + 3.2))	54.600,40	54.600,40	42.264,76	77,21
10.5- Cota-Parte IPIVA Destinada ao FUNDEB - (20% de 2.5)	1.041.781,00	1.041.781,00	1.800.914,28	172,87
11- RECEITAS RECORRIDAS DO FUNDEB	101.187.261,52	104.187.261,52	85.520.861,34	83,06
11.1- Transferências de Recursos do FUNDEB	101.187.261,52	104.187.261,52	85.520.861,34	83,06
11.2- Compensação de Débito do FUNDEB	0,00	0,00	0,00	0,00
11.3- Recurso de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB	0,00	0,00	0,00	0,00
12- RESULTADO LÍQUIDO DAS TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB (11) - (10)	71.099.098,71	73.199.098,71	63.719.642,00	87,18
13- RESULTADO LÍQUIDO DAS TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB (12) - (10) - (11) - (12) - (13) - (14) - (15) - (16) - (17) - (18) - (19) - (20) - (21) - (22) - (23) - (24) - (25) - (26) - (27) - (28) - (29) - (30) - (31) - (32) - (33) - (34) - (35) - (36) - (37) - (38) - (39) - (40) - (41) - (42) - (43) - (44) - (45) - (46) - (47) - (48) - (49) - (50) - (51) - (52) - (53) - (54) - (55) - (56) - (57) - (58) - (59) - (60) - (61) - (62) - (63) - (64) - (65) - (66) - (67) - (68) - (69) - (70) - (71) - (72) - (73) - (74) - (75) - (76) - (77) - (78) - (79) - (80) - (81) - (82) - (83) - (84) - (85) - (86) - (87) - (88) - (89) - (90) - (91) - (92) - (93) - (94) - (95) - (96) - (97) - (98) - (99) - (100)	71.099.098,71	73.199.098,71	63.719.642,00	87,18

DESPESAS DO FUNDEB	DOTAÇÃO INICIAL	DOTAÇÃO ATUALIZADA (R)	DESPESAS EMPENHADAS		DESPESAS LIQUIDADAS		RECURSOS PRÓPRIOS DO FUNDEB
			Até o Mesm. (R)	% (R) x 100	Liquidad. Até o Mesm. (R)	% (R) x 100	
13- PAGAMENTO DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO	88.058.719,88	75.591.267,26	58.205.051,75	77,08	58.205.051,75	77,08	0,00
13.1- Com Salários-Infância	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
13.2- Com Salários-Fundamental	88.058.719,88	75.591.267,26	58.205.051,75	77,08	58.205.051,75	77,08	0,00
14- OUTRAS DESPESAS	90.379.209,00	10.039.484,46	3.430.621,57	62,71	3.430.621,47	60,71	0,00
14.0- Com Educação Infantil	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14.1- Com Ensino Fundamental	90.379.209,00	10.039.484,46	3.430.621,57	62,71	3.430.621,47	60,71	0,00
15- TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (13 + 14)	178.437.928,88	85.630.751,72	61.635.673,32	34,55	61.635.673,22	34,30	0,00

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE LUZIÂNIA, MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO em 19/02/2016 - 08:21:54

CAIXETA

1ª Edição

MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO - DESPESAS CUSTEADAS COM A RECEITA RESULTANTE DE IMPOSTOS E RECURSOS DO FUNDEB							
DESPESAS COM AÇÕES TÍPICAS DE MDE	DOTAÇÃO INICIAL	DOTAÇÃO ATUALIZADA (R)	DESPESAS EMPENHADAS		DESPESAS LIQUIDADAS		REPOSTA A PAGAR NÃO PROCESSADAS (R)
			Até o Exercício em	% (R) - (R) / (R) x 100	Exercício em	% (R) - (R) / (R) x 100	
22 - EDUCAÇÃO DO ANTE	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.1 - Educação	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.1.1 - Despesas Custeadas com Recursos do FUNDEB	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.1.3 - Despesas Custeadas com Outros Recursos do Ensino	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.2 - Educação	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.2.1 - Despesas Custeadas com Recursos do FUNDEB	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.2.3 - Despesas Custeadas com Outros Recursos do Ensino	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22.3 - Educação	194.377.933,04	177.377.902,39	169.932.384,86	87,44	169.932.473,71	72,44	0,00
22.3.1 - Despesas Custeadas com Recursos do FUNDEB	124.848.008,02	116.520.761,71	117.405.672,32	94,13	117.405.712,22	78,16	0,00
22.3.2 - Despesas Custeadas com Outros Recursos do Ensino	69.529.925,02	60.857.140,68	52.526.712,54	75,82	52.526.761,49	64,18	0,00
28 - MANUTENÇÃO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
28 - MANUTENÇÃO SUPERIOR	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
33 - ENSINO PROFISSIONAL NÃO INTEGRADO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
37 - OUTRAS	91.250.470,00	35.350.830,00	34.050.479,71	96,63	34.050.712,52	49,39	0,00
38 - TOTAL DAS DESPESAS COM AÇÕES TÍPICAS DE MDE (CATEGORIA 22)	185.628.403,04	162.728.732,69	152.432.864,57	84,15	152.432.766,75	87,53	0,00
DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE CONSTITUCIONAL							VALORES
29 - RESULTADO LÍQUIDO DAS TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB - (1)							18.812.822,90
30 - DESPESAS CUSTEADAS COM A CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
31 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
32 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
33 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
34 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
35 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
36 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
37 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
38 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
39 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
40 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
41 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
42 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
43 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
44 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
45 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
46 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
47 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
48 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
49 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
50 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
51 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
52 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
53 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
54 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
55 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
56 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
57 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
58 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
59 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
60 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
61 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
62 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
63 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
64 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
65 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
66 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
67 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
68 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
69 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
70 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
71 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
72 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
73 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
74 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
75 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
76 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
77 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
78 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
79 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
80 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
81 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
82 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
83 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
84 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
85 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
86 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
87 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
88 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
89 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
90 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
91 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
92 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
93 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
94 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
95 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
96 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
97 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
98 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
99 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00
100 - DESPESAS CUSTEADAS COM O CUMPRIMENTO DO FUNDOS DE LÍQUIDO							0,00

As políticas educacionais são bem sucedidas, quando há um comprometimento do governo no investimento da educação. Pode-se observar no município de Luziânia a existência de certa dificuldade para desenvolver uma gestão mais eficaz e eficiente para educação, como mostra o IDEB o baixo rendimento frente à meta proposta. Foram efetuadas, transferências de recursos financeiros às escolas municipais no que tange à aplicação de no mínimo 25% da receita dos impostos, transferências das manutções e desenvolvimento do ensino, o Município de Luziânia cumpriu o preceito constitucional no período analisado.

CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito à primeira hipótese está foi refutada, tanto em termos legais como em termos da gestão educacional, uma vez que há normatização e repasse de recursos financeiros, por meio das informações levantadas, buscou-se alcançar o objetivo deste estudo o qual consistiu em analisar de maneira mais aprofundada a situação do Município de Luziânia no que tange ao cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Constituição Federal, quanto aos gastos e financiamento da área de educação.

É notório a importância e a contribuição da Lei de Responsabilidade Fiscal, esta foi sem dúvida um avanço para os órgãos públicos, auxiliando na questão do gerenciamento e da transparência na gestão democrática dos recursos. Porém, apesar do avanço, verificou que o município abordado no decorrer da análise teve uma proximidade nos limites estabelecidos, referente aos gastos com um crescimento, contínuo ao longo do período analisado, o que reflete que o município, embora não excedendo o teto vêm ampliando os gastos com outros recursos na administração pública, observância dos limites legais. Contudo, quase que integralmente o município atendeu aos limites estabelecidos.

Sendo que os gastos com educação apresentaram menos irregularidade, sofrendo alterações somente em gastos adicionais, como o crescimento da folha de pagamento e gastos típicos ocorridos. Cabe ressaltar que o estudo proposto limitou-se a averiguar a observância legal dos limites estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal e pela Constituição Federal para gastos com educação. Uma análise acerca da gestão dos recursos, públicos pelo Município a avaliação e que na perspectivas para trabalhos futuros, se gaste menos com folha e, mas com investimentos no processo evolutivo no campo material e patrimonial da educação em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Planejamento, **Lei de Responsabilidade Fiscal**, Disponível www.planejamento.gov.br/.../lei-de-responsabilidade-fiscal/cartilha/080807_pub_lrf, acesso em 23 Dez 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Portaria Interministerial n. 42, de 14 de abril de 1999**. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que trata o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e a outras providências. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>. Acesso em mar 2018.

DECAT, Eric. Municípios - Contabilizando prejuízos: **Desafios do Desenvolvimento** Ano 6. Edição 47. Brasília: p. 56-62. Disponível em< desafios.ipea.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=1208> Acesso em 09 de Jun de 2010; Disponível em< <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32616>> Acesso em: 31 dez. 2020.

IMB. **Painéis Municipais**. Disponível em:<www.imb.go.gov.br/publicacoes/paineis-municipais/luziania-201612.pdf> Acesso em 02 jan. 2021.

IMB,SGG. **Estatísticas Municipais - (Séries Históricas)** Disponível em:< Publicado: 03 Julho 2018 <https://www.imb.go.gov.br/estatisticas/sistemas-de-pesquisa-municipais.html>>Acessor em: 06 jan. 2021.

IDEB – INEP. **Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ,Censo Educacional 2017**. Disponível em <mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em :06 jan. 2021.

IMB. Instituto Mauro Borges. **A importância das finanças públicas equilibradas**. Disponível em: www.gestaouniversitaria.com.br/.../a-importancia-das-financaspublicas-equilibradaswww.imb.go.gov.br/. Acesso em 12 mar. 2018.

Luziânia, **IBGE dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: 1958. v. 36, p. 268-271. Disponível em:<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_36.pdf>. Acesso 8 jan. 2015.

Luziânia, IDEB - QEDU **Resultados e metas Ideb por escolas**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/1195-luziania/ideb>. Acesso em 14 jan 2021.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. **Curso de direito administrativo**. São Paulo. Editora Malheiros.1994. Disponível em:<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9858/9858_4.PDF>. Acesso em: 04 mar 2020.

MELLO, Gilmar Ribeiro de; Macedo, Fabrício de Queiroz; Tavares Filho, Francisco; Slomski, Valmor. Identificando o endividamento dos estados brasileiros: uma proposta através de análise discriminante. **Enfoque Reflexão Contábil**, v. 25, n. 1, jan./abr. 2006, p. 05-14.

PREFEITURA, **Luziânia é um município brasileiro do estado de Goiás**. Disponível em:< www.google.com.br/maps/place/Luzi>. Acesso em: 28 dez. 2020.

Nota sobre os organizadores

ADELSON MOREIRA SANTOS - Mestrando no Programa de Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pesquisador na UEG, Grupo GEGC - Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional - UEG/ Luziânia; Pesquisador no Instituto Federal de Brasília, no Grupo GEOTECER: Geografia, Território, Ensino e Cerrado - IFB (Riacho Fundo). Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens/ IFB; Especialista em Inovações em Mídias Interativas, Universidade Federal de Goiás; Especialista em Docência e Gestão da Educação Superior/ UEG. Especialista em Educação Infantil com Ênfase em Séries Iniciais, Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Licenciado em Informática/ UEG; Pedagogo/ FAIARA; Licenciado em História/ UEG. Docente no Curso de Pedagogia UEG/ Silvânia. Docente-tutor Centro de Ensino e Aprendizagem em Reder CEAR/ UEG. e-mail: admorsan@yahoo.com.br

ANDRÉA KOCHHANN - Pós-Doutora em Educação (PUC/GO). Doutora em Educação (UnB). Mestra em Educação (PUC/GO). Especialista em Docência Universitária (UEG). Pedagoga (UEG). Docente do Programa de Pós-Graduação Em Gestão, Educação e Linguagem da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Coordenadora do GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). e-mail: andrea-kochhann@yahoo.com.br

Nota sobre os autores

ADA RAQUEL TEIXEIRA MOURÃO - Doutora em Psicologia Ambiental pela Universidade de Barcelona. Docente da Universidade Federal do Piauí. e-mail: adamourao@ufpi.edu.br

ADELSON MOREIRA SANTOS - Mestrando no Programa de Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pesquisador na UEG, Grupo GEGC - Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional - UEG/ Luziânia; Pesquisador no Instituto Federal de Brasília, no Grupo GEOTECER: Geografia, Território, Ensino e Cerrado - IFB (Riacho Fundo). Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens/ IFB; Especialista em Inovações em Mídias Interativas, Universidade Federal de Goiás; Especialista em Docência e Gestão da Educação Superior/ UEG. Especialista em Educação Infantil com Ênfase em Séries Iniciais, Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Licenciado em Informática/ UEG; Pedagogo/ FAIARA; Licenciado em História/ UEG. Docente no Curso de Pedagogia UEG/ Silvânia. Docente-tutor Centro de Ensino e Aprendizagem em Reder CEAR/ UEG. e-mail: admorsan@yahoo.com.br

ANDRÉA KOCHHANN - Pós-Doutora em Educação (PUC/GO). Doutora em Educação (UnB). Mestra em Educação (PUC/GO). Especialista em Docência Universitária (UEG). Pedagoga (UEG). Docente do Programa de Pós-Graduação Em Gestão, Educação e Linguagem da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). e-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

CAMILA FREITAS DE SANTANA - Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. e-mail: camilafreitasdsantana@hotmail.com

DRIELLY NERES LÚCIO - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (UEG/LUZIÂNIA-GO), Graduada em Letras, Pedagogia e Filosofia. Especialista em Gramática, Literatura Brasileira, Produção de Textos, Educação Inclusiva e Direito Educacional. É Fundadora Presidente da Academia Valparaense de Letras - AVL. e-mail: drykan18@gmail.com.

FRANCISCO ALBERTO SEVERO DE ALMEIDA - Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (2010), e Pós-doutorado pela Universidade do Porto - Portugal (2011) e (2015). Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás, atua no Programa de Mestrado Gestão, Educação e Tecnologias e líder do Grupo de Pesquisa Egesi - Estratégia em Gestão, Educação e sistema de Informação. Experiência na área de Administração em Finanças Públicas e Estratégia Empresarial, atuando principalmente nos seguintes temas: cooperação e estratégia empresarial, gestão da informação, diagnóstico socioeconômico, rede de cooperação e inovação, educação a distância e orçamento público. e-mail: severo@ueg.br

JEFERSON RODRIGUES LOPES - Acadêmico do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste, Sede São Luis de Montes Belos. Bolsista de Iniciação Científica. Componente do GEFOPÍ - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. e-mail: jefersonlopes189@gmail.com

JORGE MANOEL ADÃO - Pós-Doutor em Tecnologias Contemporâneas e Desenvolvimento Cognitivo, no Programa Avançado de Cultura Contemporânea, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal

do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Bacharel em Teologia pela Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana. É professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Parecerista ad hoc da UEG. Docente no Mestrado Interdisciplinar Acadêmico Educação, Gestão e Tecnologias da UEG/ UnU Luziânia. e-mail: jorgeadao@yahoo.com.br

JUSCÉLIA PAIVA DOS SANTOS - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (UEG/LUZIÂNIA-GO), Discente em Letras-Português/ Uniasselvi. Discente em Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - Docente EPT pelo IFG. Pós-graduada em Orientação Educacional/ Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, Pós-graduada em Educação Inclusiva e Ensino Especial/ Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Graduada em Pedagogia / Anhanguera/ Uniderp. Docente Efetiva no município de Luziânia-GO. e-mail:juscelpaiva24@gmail.com.

LUIZ CARLOS DE ALENCAR RIBEIRO - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (UEG/LUZIÂNIA-GO), Graduado em Letras - Português, Inglês e Respectivas literaturas (2010) e Especialista em Gramática e produção de texto (2012) pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas. Atualmente é professor formador de língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em teoria literária, língua inglesa e literatura inglesa e em formação de continuada de professores. e-mail: luizlukas7@gmail.com

LUIZ GONZAGA LAPA JUNIOR - Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. e-mail: lapalipe@gmail.com

MARCELA PESCI PERUZZO - Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. e-mail: marcelapesciperuzzo@gmail.com

MARCELO PORTO DUARTE - Graduado em Psicologia pela Universidade de Brasília, Mestre e Doutor em Psicologia pela mesma instituição. Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Member of American Psychological Association (APA, C2000449058). Presidente da Academia de Letras de Brasília. Professor Titular na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenador do Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG e também docente no Mestrado em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica e Psicologia da Educação. Membro do Conselho Editorial da Editora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). e-mail: marcelo.porto@ueg.br

MANUEL CALENGUE TCHISSINGI - Doutor em Filosofia - Pontifícia Universidade Urbaniana de Roma, Itália; Mestre em Bioética pelo Ateneo Regina Apostolorum - Roma, Itália; licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Urbaniana de Roma, Itália; Bacharel em Teologia, San Dámaso pelo Seminário Maior de Teologia - Bom Pastor (Benguela); Bacharel em Filosofia, Seminário Maior Padre Leonardo Sikufinde-Lubango. Professor e Investigador nos domínios das ciências humanas e sociais. e-mail: nelitocalengue@gmail.com.

MICHELLE BARROS - Mestranda em Gestão, Educação e Tecnologias pelo PPGGET- UEG É mestranda em Gestão, Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura- FABEC-GO; Graduada em Pedagogia

pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Aluna Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Goiás; Docente na Educação básica e superior; Docente (titular) do componente Espanhol no curso de vestibular pelo Instituto de Estudos Afro-Brasileiros e Ação Anti-Racista, AÇÃO AFRO; Docente (Titular) na Unicesumar, no curso de Pedagogia, Tutora no CEAR- Universidade Estadual de Goiás e com atuação na divisão de atendimento a necessidades especiais-NAD (2000); Pesquisadora licenciada no processo de educação e gestão orçamentária pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES). e-mail: michellebarros33@gmail.com

MIRLENE DE ARAÚJO LUZ - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. e-mail: mirlenearaujoluz25@gmail.com

NAY BRUNIO BORGES - Graduada em Pedagogia (UEG), pós-graduada em: Docência Universitária; Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação, Arte e Cultura. Professora Efetiva no município de Paraúna- GO e docente substituta na Universidade Estadual de Goiás. Mestranda e bolsista no PPGET-UEG (Programa de Pós Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias) e integrante do Grupo GEFOPI (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). e-mail: naybrunio@gmail.com

SUELMA DUARTE RODRIGUES - Mestranda em Gestão, Educação e Tecnologias pelo PPGGET- UEG. Graduada em Administração pela UNIVERSO-RJ. Possui MBA em Marketing pela UCAM-RJ. É docente na UEG na Graduação e Pós-Graduação, atua como Formadora/tutora em EaD CEAR/PEAR e UEG-REDES. Também é docente UNIGÓIAS na Graduação e atua como conteudista e tutora EaD. Tem Experiência em consultoria empresarial nas áreas de gestão e Estrutura organizacional. e-mail: suelmaster@gmail.com

RONALDO RODRIGUES DA SILVA - Doutor (PhD) em Educação - EDUCATION - Wisconsin International University United State of America - (EUA. Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - DF; Especialista em Administração Escolar pela Universo - Universidade Salgado Filho - Rio de Janeiro; Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes - Bahia. Graduado em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física (Universidade Católica de Brasília - DF) - Distrito Federal. Professor do curso de Educação Física em diversas universidades em Brasília, Universidade Católica de Brasília - DF, Universidade de Brasília - UnB cursos de pós-graduação (orientações), IESB-DF. Atualmente é professor do Mestrado em Educação na Unidade Luziânia - (GO) da Universidade Estadual de Goiás - (UEG) e Docente dos cursos graduação em Administração, Pedagogia e Docente e dos cursos de pós-graduação em Educação e Gestão da Educação Superior: Presentificando a Interdisciplinaridade e no MBA em Gestão de Negócios e Inovação e Parecerista de Projetos de Extensão PROExT (UEG) e da Revista Inter-Continental dos Esportes. e-mail: ronaldorsilva57@gmail.com

THIAGO CARDOSO MENDES - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; especialista neuropedagogia aplicada a educação pela Sociedade Brasileira de Educação e Cultura S/S, SBECS_PPROV; Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Brasília; cursando a graduação em História pela universidade Unicesumar; Especialização em Psicanálise Clínica. Pelo Instituto Kalile de desenvolvimento humano, KALILE. Atualmente é professor de filosofia, sociologia, história e pedagogia na Secretaria da Educação de Goiás e na Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de Filosofia, sociologia, didática, antropologia, psicologia e ciência política. e-mail: mendescardosomc57@gmail.com

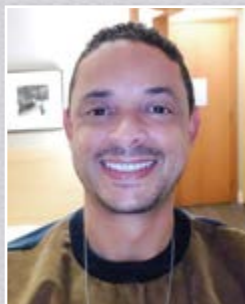
ZENAIDE DIAS TEIXEIRA - Pós-Doutora pela Universidade de Brasília em Sociolinguística Educacional. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio). Docente do Ensino Superior desde 2006 e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2010. Atuou como coordenadora de pesquisa em 2015 (UEG/Câmpus Luziânia). Foi Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia (UEG/Câmpus Luziânia) em 2015, 2017, 2018 e 2019. É membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional/GEGC (CNPq) e membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). É docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG (Unidade Universitária de Luziânia). e-mail: zenaide.teixeira@ueg



ANDRÉA KOCHHANN - Pós-Doutora em Educação (PUC/GO). Doutora em Educação (UnB). Mestra em Educação (PUC/GO). Especialista em Docência Universitária (UEG). Pedagoga (UEG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Linguagem da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).



andreakochhann@yahoo.com.br



ADELSON MOREIRA SANTOS - Mestrando no Programa de Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pesquisador na UEG, Grupo GEGC - Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional - UEG/ Luziânia; Pesquisador no Instituto Federal de Brasília, no Grupo GEOTECER: Geografia, Território, Ensino e Cerrado - IFB (Riacho Fundo). Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens/ IFB; Especialista em Inovações em Mídias Interativas, Universidade Federal de Goiás; Especialista em Docência e Gestão da Educação Superior/ UEG. Especialista em Educação Infantil com Ênfase em Séries Iniciais, Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Licenciado em Informática/ UEG; Pedagogo/ FAIARA; Licenciado em História/ UEG. Docente no Curso de Pedagogia UEG/ Silvânia. Docente-tutor Centro de Ensino e Aprendizagem em Reder CEAR/ UEG.

EDUCAÇÃO

diálogos teórico-práticos

O livro “Educação: diálogos teórico-práticos” tem como objetivo conversar sobre educação e suas teorias vivenciadas juntamente com a prática desenvolvida para que alcancemos todos que a ela forem apresentados. Não apontamos teorias inovadoras, mas situações reais que levam ao pensamento crítico e a necessidade de uma abordagem efetiva e significativa. Com esse panorama se apresenta por onze textos de autores que se lançam a discutir a educação por meio do diálogo e da soma das práticas para que tenhamos subsídios e consigamos promover o ensino com parceria, afetividade, significância e relevância para quem dela se aproximar.