

Pesquisas e Práticas em Educação

Volume III

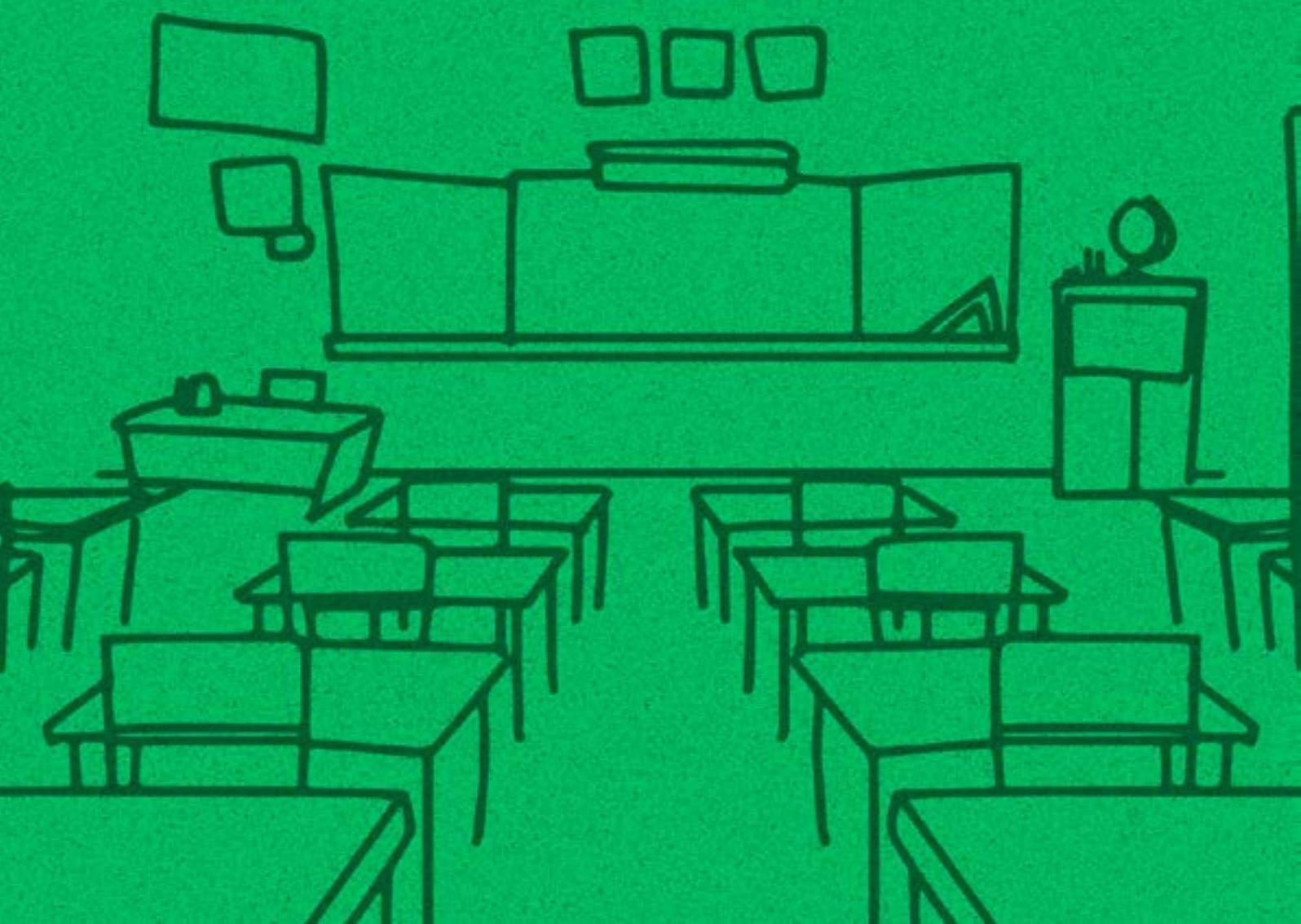
Organizadores

Vinicius da Silva Freitas

José Roberto Gonçalves de Abreu

Ronaldo Bernardino Colvero

Maurício Aires Vieira





CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – CEEINTER

CNPJ 30.704.187/0001-75

Florianópolis, Santa Catarina.

www.ceeinter.com.br

E-mail: ceeinter01@gmail.com

E-mail: atendimento@ceeinter.com.br

Editor-chefe: Me. Ewerton da Silva Ferreira – Centro de Estudos Interdisciplinares

Conselho Editorial

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Silvina Ines Merenson – Argentina

Dr. Emiliano Carretero Morales –Espanha

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dr. Pablo Luiz Martins – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa - Portugal

Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

Os autores respondem individualmente pelos capítulos publicados na presente obra.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP,
Brasil)**

Pesquisas e práticas em educação [livro
eletrônico] : volume III / organizadores Vinicius da Silva
Freitas...[et al.]. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER,
2025. PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Roberto Gonçalves de Abreu,
Ronaldo Bernardino Colvero, Maurício Aires Vieira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86114-28-7

1. Educação 2. Educação - Pesquisa I. Freitas, Vinicius da Silva.
II. Abreu, José Roberto Gonçalves de. III. Colvero, Ronaldo
Bernardino. IV. Vieira, Maurício Aires.

24-233825

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpec3>



Vinicius da Silva Freitas

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025).
Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020).
Possui Especialização em Educação

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025).
Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020). Possui Especialização em Educação Física Adaptada a Inclusão (2021), Psicomotricidade (2021), Educação Física Escolar (2018), Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva (2018). Graduação em Bacharelado em Fisioterapia (2021), bacharelado em Educação Física (2021), Pedagogia (2018) e Licenciatura em Educação Física (2017). Atualmente é Professor Pesquisador no Centro Universitário Vale do Cricaré, Fisioterapeuta no Centro Multiprofissional Freitas, Professor de Educação Física da Educação Básica do Município de Presidente Kennedy/ES e Técnico Desportivo de Vôlei do Município de Piúma/ES. Já atuou como coordenador do Projeto de Reabilitação Multiprofissional para Crianças Portadoras de Necessidades Especiais, Gerente de projetos de Atividades Físicas Comunitárias. Tem experiência na área de Educação Física, desde a Área pedagógica a Reabilitação/Treinamentos, na área de Fisioterapia desde processos de prevenção a procedimentos de intervenção, na área de Pedagogia com mediação escolar e acompanhamento de alunos Portadores de Necessidades Especiais. Atualmente desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Políticas Públicas na Educação/Saúde, Formação de Professores, Psicomotricidade, Atividades Físicas Adaptadas, Reabilitação Musculoesquelética Pediátrica e Adulto, Saúde do Trabalhador/Ergonomia.



José Roberto Gonçalves de Abreu

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020), possui Graduação (1996), Especialização (1999) e Mestrado (2009) em Educação Física pela mesma Instituição. É Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá (2005), Es-

pecialista em Treinamento Desportivo - UFES, Especialista em Atenção Primária à Saúde - APS - SESA (2010), Especialista em Fisioterapia Hospitalar - Pneumo-funcional (UNESC - 2009). Autor do livro Educação Física e Desenvolvimento Regional, atualmente é Pró-reitor de Inovação, Extensão e Pesquisa e coordena dos Cursos de: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré. Na mesma IES, coordena do Comitê de Ética em Pesquisa e integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016. Atuou como Fisioterapeuta do Hospital Meridional de São Mateus, Hospital Roberto A. Silvaes e integrou a Comissão de Educação do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Espírito Santo - Crefito 15.



Ronaldo Bernardino Colvero

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2003). Graduado em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), graduado

em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professor associado na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Ciências Sociais - Ciência Política e Licenciatura em Ciências Humanas e Direito e docente permanente nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa e de Memória Social e Patrimônio, da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do curso de História Ead/UAB da Universidade Federal do Pampa. Membro do Comitê de Assessoramento Interdisciplinar da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Avaliador do SINAES, para o ato autorizativo de Credenciamento de Cursos Superiores. Editor-chefe da MISSÕES: Revista de Ciências Humanas e Sociais. Desde 2003 vem participando, elaborando e orientando projetos de pesquisa nas áreas de História, Relações Internacionais, Ciências Sociais, Ciência Política, Educação, Memória, Patrimônio e Políticas Públicas.



Maurício Aires Vieira

Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Geografia. É coordenador atual do Curso de Licenciatura em Pedagogia (sistema UAB) e Licenciatura em Letras Ead (polos institucionais e UAB). É

Coordenador Geral Adjunto da Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Foi Assessor Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI) do Instituto Federal Goiano/SETEC/MEC. Foi Vice-Reitor da UNIPAMPA gestão 2015-2019. Atuou também como Diretor e Coordenador Acadêmico do Campus Jaguarão (2009-2014), além de coordenar cursos de graduação e pós-graduação. Autor de dois livros na área de educação ambiental e projetos educativos e de capítulos de livros na área da educação integral. Doutor em Educação (PUC/RS, 2009). Mestre em Educação Ambiental (FURG, 2002). Licenciado em Física (UFPEL, 1999). Bacharel em Direito (Anhanguera, 2022). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Portal Faculdades. Orientador, colaborador e avaliador em projetos de ensino, pesquisa e extensão em cursos de graduação e pós-graduação, que abordam temas relacionados com formação docente, gestão acadêmica universitária, processos de internacionalização, educação integral, gestão das práticas docentes, metodologia de pesquisa em educação e educação em ciências e matemática. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Foi integrante de vários Conselhos Municipais e estaduais do Rio Grande do Sul. Integrante voluntário da Agenda 2020/RS. Foi conselheiro do Conselho de Administração da SUFRAMA da Superintendência da Zona Franca de Manaus. Foi conselheiro titular do Consórcio CECIERJ e CEDERJ/RJ. Atualmente é Editor Associado da Revista de Estudos Interdisciplinares - REI com interesse nos estudos da educação integral enquanto política pública.

Sumário

Apresentação	10
Capítulo 1 Ponderações éticas concernentes às correlações da educação ambiental com a inteligência artificial	12
Capítulo 2 A evolução de conteúdos e habilidades na disciplina de contabilidade gerencial	26
Capítulo 3 Movimento empresa júnior no contexto da educação profissional e tecnológica no ensino tecnológico de Goiás	55
Capítulo 4 Configurações das áreas estratégicas de pesquisa e de extensão para formação inicial e continuada de professores	58
Capítulo 5 Considerações sobre a inteligência artificial e o professor da educação a distância	73
Capítulo 6 (Re)Inventar a educação na era da inteligência artificial	85
Capítulo 7 Além dos números: a sensibilidade na investigação educacional	96

Capítulo 8	110
Material pedagógico na perspectiva de professores iniciantes: um estudo de caso	
Capítulo 9	128
Material pedagógico na perspectiva de professores iniciantes: um estudo de caso	
Capítulo 10	141
As políticas públicas educacionais de educação integral no Brasil	
Capítulo 11	162
Experiências e reflexões a respeito da divulgação científica no projeto trajetórias culturais no âmbito da assistência estudantil na UFRJ	

APRESENTAÇÃO

Reverenciando a Ciência, unindo profissionais e instituições educacionais, apresentamos a obra Pesquisas e Práticas em Educação - Volume III. Preliminarmente, destacamos que foi com imensa satisfação e orgulho, que organizamos esta obra, um e-book que se configura como um marco indelével na disseminação do conhecimento científico e como um registro significativo de produções acadêmicas sustentadas por rigorosas metodologias científicas. Neste compêndio, celebramos a confluência de esforços que torna possível a materialização de saberes diversos e enriquecedores, e expressamos nossa profunda gratidão a todos os autores que generosamente submeteram seus trabalhos, bem como aos participantes das pesquisas, que gentilmente compartilharam suas histórias, dados, relatos e expressões, permitindo assim que a ciência prospere e avance.

Com esse espírito colaborativo, reconhecemos a importância ímpar dos eventos científicos como plataformas privilegiadas que congregam pesquisadores e profissionais de múltiplas áreas do saber, especialmente nas esferas da educação, da educação física e da saúde. Tais encontros são verdadeiros catalisadores de inovação e intercâmbio de ideias, fomentando o desenvolvimento de práticas educativas mais robustas e inclusivas.

Este livro eletrônico é mais do que uma coletânea de artigos; é uma fonte de inspiração e motivação para todos que se debruçam sobre suas páginas. Esperamos que os leitores sejam incentivados a também escrever, partilhando suas experiências e popularizando a ciência, ao mesmo tempo que exibem modelos exitosos de práticas educativas. A diversidade de temas abordados, que perpassam desde alfabetização, língua brasileira de sinais – Libras, educação especial, práticas pedagógicas reflexivas, saberes e práticas docentes, Base Nacional Comum Curricular, avaliação da aprendizagem, aulas on-line, ambientes virtuais de aprendizagem, formação docente em EaD, até corporeidade, ancestralidade e cultura, evidencia a riqueza e complexidade da educação em nosso país.

Cada texto aqui presente foi elaborado com a mais alta qualidade, refletindo o compromisso dos autores com a excelência acadêmica e a

inovação pedagógica. Esta diversidade temática é a expressão vívida da pluralidade que caracteriza a educação brasileira, retratando suas múltiplas facetas e a constante busca por aprimoramento e inclusão.

Convidamos calorosamente todos os autores a continuarem submetendo seus trabalhos em futuros eventos, pois é através desta colaboração contínua que construiremos, coletivamente, uma educação mais equânime e significativa. Que encontrem nos organizadores desta obra, colegas dedicados e comprometidos com a construção coletiva da educação brasileira, manifestada em cada escola, em cada canto deste nosso rico chão brasileiro.

Outubro de 2024

Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário do Vale do Cariré

CAPÍTULO 1

PONDERAÇÕES ÉTICAS CONCERNENTES ÀS CORRELAÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ¹

Carlos Eduardo Fortes Gonzalez ²

Resumo: A Educação Ambiental (EA) é fundamental na conscientização, na formação de valores e para as práticas ambientalmente sustentáveis, propiciando uma Educação para as interações mais harmônicas entre os sistemas naturais e sociais. Com a presença da inteligência artificial (IA) na sociedade surge a necessidade da reflexão ética da relação entre a IA e a EA. A IA tem o potencial de alterar o modo como os conhecimentos ambientais são comunicados, processados e empregados, criando novas oportunidades e provocações para a EA. Neste estudo, analisam-se algumas avaliações éticas sobre as correlações entre a EA e a IA apreciando aspectos como privacidade, justiça social, autonomia e sustentabilidade. Essas questões éticas são essenciais para afiançar que a integração da IA na EA transcorra de modo responsável, equitativo e favorável para a sociedade e os ecossistemas. Através de uma revisão bibliográfica e uma abordagem interdisciplinar, busca-se entender os desafios e oportunidades éticas que aparecem por ocasião da IA aplicada à EA. Com as reflexões éticas, se pode informar e orientar a implementação da IA como uma ferramenta eficaz para a promoção da conscientização ambiental, a tomada de decisões sustentáveis e a ação coletiva a favor do meio ambiente. Destarte, este estudo colaborará para o debate sobre as relações entre a Educação Ambiental e a inteligência artificial, provendo pontos de vista valiosos para educadores, pesquisadores e tomadores de decisão que utilizam a tecnologia de forma ética e responsável para a conscientização e a ação concernentes aos problemas ambientais atuais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; inteligência artificial; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) desempenha um papel crucial na conscientização, na formação de valores e na promoção de práticas sustentáveis em relação ao meio ambiente, buscando envolver os indivíduos

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpeccp301>

2 Doutor em Educação pela Universidade de La Empresa, Montevideu - Uruguai.
E-mail: cefortes@yahoo.com

em processos educativos que os capacitem a compreender as interações complexas entre os sistemas naturais e sociais, bem como a tomar decisões informadas e responsáveis em relação ao meio ambiente (Guimarães, 2004). Com o avanço da inteligência artificial (IA) e sua crescente presença em diversas áreas da sociedade, surge a necessidade de refletir sobre as implicações éticas dessa relação com a Educação Ambiental. A IA tem o potencial de transformar o modo como os conhecimentos ambientais são transmitidos, processados e utilizados, oferecendo novas oportunidades e desafios para a Educação Ambiental (Cao; Jian, 2023).

Neste trabalho, exploram-se algumas ponderações éticas sobre as relações entre a Educação Ambiental e a inteligência artificial, considerando aspectos como privacidade, justiça social, autonomia e sustentabilidade. Essas questões éticas são fundamentais para garantir que a integração da IA na Educação Ambiental ocorra de maneira responsável, equitativa e benéfica para os indivíduos e o meio ambiente. Através de uma revisão bibliográfica e uma abordagem interdisciplinar, busca-se compreender os desafios e oportunidades éticas que surgem quando a IA é aplicada à EA. Ao considerar tais ponderações éticas, se pode informar e orientar a implementação da IA como uma ferramenta efetiva para promover a conscientização ambiental, a tomada de decisões sustentáveis e a ação coletiva em prol do meio ambiente.

Portanto, este estudo contribuirá para o debate sobre a interface entre a Educação Ambiental e a inteligência artificial, fornecendo pontos de vista valiosos para educadores, pesquisadores e tomadores de decisão que buscam utilizar a tecnologia de forma ética e responsável para promover a conscientização e a ação em relação aos desafios ambientais contemporâneos (Crawford; Whittaker, 2016).

OBJETIVO

Analisar alguns aspectos éticas sobre as correlações entre a EA e a IA apreciando aspectos como privacidade, justiça social, autonomia e sustentabilidade.

METODOLOGIA

Para realizar a análise das ponderações éticas sobre as relações entre a Educação Ambiental e a inteligência artificial, adotou-se uma me-

metodologia que envolveu uma revisão bibliográfica e uma abordagem interdisciplinar. A seguir, descreve-se cada etapa da metodologia utilizada. **Revisão Bibliográfica:** Realizou-se uma revisão da literatura científica, por meio de artigos, livros, relatórios e documentos relevantes que abordassem o tema da Educação Ambiental e a sua relação com a inteligência artificial. Utilizou-se dados acadêmicos para identificar estudos de interesse e também foram explorados relatórios de organizações que abordam a interseção entre a IA e a EA. As revisões de literatura embasam o trabalho, conferindo credibilidade científica aos achados e pareceres do mesmo (Bardin, 2002).

Abordagem Interdisciplinar: Adotou-se uma abordagem interdisciplinar (Soares, 2021) para a compreensão das implicações éticas da integração da Inteligência Artificial na Educação Ambiental. Incorporou-se conceitos e teorias da Ética, Educação Ambiental e Inteligência Artificial, a fim de obter uma compreensão abrangente e aprofundada das questões éticas envolvidas nessa relação. Isso permitiu considerar diferentes perspectivas e abordagens teóricas, bem como identificar lacunas e áreas de debate nesse campo emergente. Todos os conhecimentos científicos são, em algum grau ou a partir de diversas abordagens, interdisciplinares (Silva, 2019).

Análise e Síntese: Após a revisão bibliográfica e a coleta de informações relevantes, realizou-se uma análise crítica (Severino, 2000) de alguns artigos e documentos selecionados. Identificou-se os principais temas, conceitos e argumentos relacionados às ponderações éticas sobre a interface entre a Educação Ambiental e a Inteligência Artificial. Em seguida, sintetizou-se as informações de forma a construir uma narrativa coerente e fundamentada sobre o assunto.

Discussões e Reflexões: Com base na análise dos trabalhos selecionados, conduziram-se discussões e reflexões (Severino, 2000) sobre as ponderações éticas identificadas. Explorou-se as implicações da IA na privacidade, justiça social, autonomia e sustentabilidade na Educação Ambiental, levando em consideração os diferentes pontos de vista e abordagens existentes. Buscou-se a compreensão dos desafios éticos e das oportunidades que surgem dessa relação, bem como propor possíveis diretrizes e recomendações para uma integração responsável da IA na EA.

Ao adotar essa metodologia, buscou-se garantir uma abordagem

abrangente e embasada para a análise das ponderações éticas sobre as relações entre a Educação Ambiental e a inteligência artificial. A combinação da revisão bibliográfica com a abordagem interdisciplinar nos permitiu explorar diferentes perspectivas e contribuições acadêmicas, fornecendo uma base sólida para as discussões e considerações éticas apresentadas neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Privacidade: A questão da privacidade na integração da inteligência artificial na Educação Ambiental vai além da coleta e análise de dados pessoais. Também é importante considerar como esses dados são usados e compartilhados. A IA pode envolver algoritmos de recomendação e personalização que se baseiam nos dados do usuário para fornecer conteúdo relevante (Fernandes, 2003).

No entanto, é fundamental garantir que esses algoritmos sejam transparentes e compreensíveis, de modo que os usuários possam entender como suas informações estão sendo usadas e possam tomar decisões informadas sobre seu engajamento. Além disso, deve-se garantir que os dados sejam protegidos contra o uso indevido e que os usuários tenham controle sobre suas informações pessoais, podendo optar por compartilhar ou não compartilhar determinados dados (Lima; Sá, 2020).

Justiça social: A integração da Inteligência Artificial (IA) na Educação Ambiental não apenas traz avanços promissores, mas também levanta questões cruciais relacionadas à justiça social. É fundamental reconhecer que a adoção da IA pode afetar de forma desigual diferentes grupos socioeconômicos, étnicos e culturais, resultando em disparidades potenciais no acesso, na participação e nos benefícios do aprendizado ambiental. Em primeiro lugar, é importante considerar o acesso à tecnologia como um fator determinante. Grupos socioeconômicos menos privilegiados podem enfrentar desafios no acesso a dispositivos tecnológicos e à conectividade à internet, o que pode limitar sua capacidade de participar plenamente de programas educacionais que incorporam IA.

Essa discrepância no acesso pode aprofundar as desigualdades existentes, privando certos grupos de oportunidades de aprendizado ambien-

tal enriquecedoras e impactantes. Além disso, é crucial examinar como as tecnologias de IA são projetadas e implementadas em relação à diversidade étnica e cultural. Algoritmos de IA podem refletir preconceitos implícitos e reproduzir injustiças sociais se não forem devidamente monitorados e ajustados. Por exemplo, sistemas de IA que recomendam conteúdo educacional podem favorecer determinadas perspectivas culturais em detrimento de outras, perpetuando assim viés cultural e restringindo a diversidade de conhecimentos e experiências representadas.

Outra consideração importante é a representação e inclusão de diferentes grupos na concepção e desenvolvimento de tecnologias de IA. A falta de diversidade na força de trabalho de tecnologia pode levar à criação de soluções que não atendem às necessidades e realidades de grupos minoritários, aprofundando ainda mais as disparidades sociais. Portanto, é fundamental promover a diversidade e a inclusão na indústria de tecnologia, garantindo que as vozes de todos os grupos sejam ouvidas e consideradas no processo de inovação (Guilherme, 2007).

Diante dessas questões, é imperativo adotar uma abordagem consciente e proativa para garantir que a integração da IA na Educação Ambiental promova a justiça social e a equidade. Isso inclui a implementação de políticas e práticas que garantam o acesso equitativo à tecnologia, a avaliação e mitigação dos vieses algorítmicos, a promoção da diversidade na indústria de tecnologia e a incorporação de perspectivas diversas no design e desenvolvimento de soluções de IA. Somente através de um compromisso contínuo com a justiça social e a equidade podemos garantir que a IA na Educação Ambiental contribua positivamente para a educação de todos os grupos da sociedade, promovendo assim uma maior conscientização e ação em prol do meio ambiente (Guilherme, 2007).

Por exemplo, a IA pode ser implementada em regiões com acesso limitado a recursos tecnológicos, como áreas rurais ou comunidades de baixa renda. Isso pode aumentar a lacuna digital e a exclusão, agravando as desigualdades existentes (Bandholz, 2016). É importante garantir que a tecnologia seja acessível e disponível para todos, por meio de iniciativas de inclusão digital e programas voltados para comunidades socialmente vulneráveis (Luccioni, 2023). Do mesmo modo, é necessário evitar

a reprodução de preconceitos e discriminação na IA adotando medidas para mitigar o viés algorítmico e garantir a equidade nas experiências de aprendizado (Susskind, 2019).

Autonomia: A relação entre a IA e a autonomia dos usuários na Educação Ambiental pode ser complexa. Embora a IA possa fornecer informações personalizadas e recursos de aprendizado adaptativos, também há o risco de criar uma dependência excessiva da tecnologia. Isso pode levar à perda da autonomia individual na tomada de decisões ambientais. Portanto, é fundamental equilibrar o uso da IA com a promoção da capacidade dos usuários de pensar criticamente, analisar informações e tomar decisões independentes. A Educação Ambiental mediada por IA deve incentivar a participação ativa dos usuários, encorajando a exploração de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Igualmente, é importante fornecer informações claras sobre como a IA está sendo usada e quais são suas limitações, permitindo que os usuários tenham uma compreensão completa e informada das informações fornecidas (Dignum, 2019).

Sustentabilidade: Embora a IA possa auxiliar na resolução de problemas ambientais, também é necessário considerar seu próprio impacto ambiental. O treinamento de modelos de IA requer grandes quantidades de energia, e o uso generalizado da tecnologia pode contribuir para o aumento do consumo de energia e das emissões de carbono. Portanto, é importante adotar uma abordagem sustentável no desenvolvimento e uso da IA na Educação Ambiental. Isso pode incluir a busca por algoritmos mais eficientes em termos energéticos, o uso de infraestrutura de computação verde e a implementação de práticas de reciclagem e descarte adequado de dispositivos eletrônicos. Ao mesmo tempo, a Educação Ambiental mediada por IA pode abordar a própria sustentabilidade como tema central, aumentando a conscientização sobre questões ambientais e incentivando ações sustentáveis na vida cotidiana dos usuários (Ecycle, 2019).

Viés algorítmico: A inteligência artificial na Educação Ambiental pode estar sujeita ao viés algorítmico, que ocorre quando os algoritmos produzem resultados discriminatórios ou injustos devido a preconceitos

presentes nos dados de treinamento ou nas próprias regras do algoritmo. Isso pode levar a disparidades na forma como certos grupos são representados ou tratados pela IA. No contexto da Educação Ambiental, o viés algorítmico pode afetar a maneira como as informações e os recursos são apresentados aos usuários, influenciando suas percepções e comportamentos em relação ao meio ambiente. É importante garantir a equidade e a imparcialidade na implementação da IA identificando e mitigando o viés algorítmico por meio de práticas de coleta de dados diversificadas, revisão e auditoria de algoritmos e o envolvimento de equipes multidisciplinares na concepção e desenvolvimento das soluções de IA (Kelly, 2010).

Capacitação dos educadores: A integração da inteligência artificial (IA) na Educação Ambiental é uma evolução significativa, mas requer uma abordagem cuidadosa e uma capacitação adequada dos educadores. Para aproveitar ao máximo o potencial da IA como uma ferramenta educacional, os educadores precisam estar bem preparados e familiarizados com os conceitos, aplicações e limitações dessa tecnologia emergente. Primeiramente, é essencial que os educadores compreendam os fundamentos da IA incluindo algoritmos de aprendizado de máquina, redes neurais e análise de dados. Eles devem ser capazes de discernir como essas técnicas podem ser aplicadas de forma eficaz na Educação Ambiental, desde a análise de padrões climáticos até a modelagem de ecossistemas virtuais. Além disso, os educadores devem estar cientes das implicações éticas associadas ao uso da IA incluindo questões de viés algorítmico, privacidade dos dados e justiça social.

Ao orientar os alunos na utilização responsável da IA, os educadores desempenham um papel crucial na promoção da reflexão crítica e na tomada de decisões informadas. Eles devem incentivar os alunos a questionar e analisar as informações fornecidas pela IA desenvolvendo assim habilidades críticas de pensamento e discernimento. Além disso, os educadores podem ajudar os alunos a entender como a IA pode ser usada como uma ferramenta para resolver problemas ambientais complexos, incentivando a criatividade e a inovação. É igualmente importante que os educadores estejam atentos às questões relacionadas à privacidade, justiça social e sustentabilidade na integração da IA na Educação Ambiental.

Eles devem ser capazes de identificar e abordar preocupações éticas e sociais emergentes, garantindo que o uso da IA beneficie a todos os alunos de forma equitativa e sustentável.

Portanto, é crucial investir em programas abrangentes de formação e desenvolvimento profissional para capacitar os educadores a utilizarem efetivamente a IA como uma ferramenta educacional. Esses programas devem incluir treinamento em conceitos de IA, ética da tecnologia, desenvolvimento de currículo e estratégias pedagógicas centradas no aluno. Ao capacitar os educadores, podemos garantir que a integração da IA na Educação Ambiental seja realizada de maneira responsável, inclusiva e impactante (Fava, 2018).

A colaboração entre humanos e Inteligência Artificial (IA) no contexto da Educação Ambiental representa uma abordagem inovadora e promissora para enriquecer o processo de aprendizado e promover a conscientização ambiental. É crucial compreender que a IA deve ser considerada uma ferramenta complementar e não um substituto completo para a interação humana nesse contexto educacional. Embora a IA tenha o potencial de fornecer informações e recursos personalizados, é imperativo reconhecer o valor insubstituível da interação direta entre os usuários e os educadores humanos. A presença de um educador humano permite uma conexão emocional, empatia e compreensão contextual que ainda não pode ser replicada pela IA.

Essa interação humana é fundamental para cultivar um senso de responsabilidade e compromisso com questões ambientais, além de proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo. No entanto, a cooperação entre humanos e IA pode potencializar significativamente as experiências de aprendizado. Ao integrar a IA de maneira complementar às práticas educacionais, os usuários podem explorar uma gama diversificada de perspectivas sobre questões ambientais complexas. A IA pode fornecer elementos personalizados, adaptando-se às necessidades individuais de cada aprendiz e oferecendo recursos sob medida para promover uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos ambientais.

Além disso, a IA pode ser uma aliada valiosa para os educadores,

fornecendo análises detalhadas sobre o progresso dos alunos e o impacto de suas estratégias de ensino. Essas análises podem ajudar os educadores a identificar áreas de melhoria e adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, a IA não apenas complementa as habilidades dos educadores humanos, mas também os capacita a oferecer um ensino mais eficaz e personalizado. A colaboração entre humanos e IA na Educação Ambiental pode criar experiências de aprendizado mais ricas e significativas. Ao reconhecer o papel complementar da IA e promover a interação entre humanos e tecnologia, se pode cultivar uma geração de cidadãos ambientalmente conscientes e engajados, preparados para enfrentar os desafios ambientais do século XXI (Russell; Norvig, 2021).

A sinergia entre a capacidade de processamento da Inteligência Artificial (IA) e a riqueza da experiência humana oferece um potencial imenso para potencializar a eficácia da Educação Ambiental. Ao unir as vantagens cognitivas da IA com a sensibilidade, intuição e compreensão contextual dos seres humanos, podemos criar uma abordagem educacional verdadeiramente abrangente e dinâmica para lidar com os desafios ambientais do nosso tempo. A capacidade de processamento da IA permite analisar grandes volumes de dados e identificar padrões complexos que podem passar despercebidos pela mente humana. Ao aplicar algoritmos avançados de aprendizado de máquina e análise de dados, a IA pode oferecer elementos valiosos sobre questões ambientais, desde mudanças climáticas até a biodiversidade e a gestão de recursos naturais.

Esses elementos não apenas enriquecem o conteúdo educacional, mas também estimulam a criatividade dos aprendizes ao apresentar novas perspectivas e abordagens para resolver problemas ambientais complexos. Além disso, a IA pode oferecer ferramentas interativas e imersivas que aumentam o engajamento dos alunos na Educação Ambiental. Por meio de simulações, realidade virtual e aplicativos interativos, os alunos podem explorar ecossistemas virtuais, experimentar os impactos das ações humanas no meio ambiente e desenvolver uma compreensão mais profunda das interconexões ecológicas. Essas experiências envolventes não apenas tornam o aprendizado mais divertido e interessante, mas também

incentivam os alunos a se tornarem agentes ativos na busca por soluções ambientais sustentáveis.

No entanto, é crucial reconhecer que a eficácia da Educação Ambiental não depende exclusivamente da tecnologia, mas também da interação humana significativa. Os educadores desempenham um papel fundamental na orientação dos alunos, na promoção do pensamento crítico e na inspiração de ações positivas em prol do meio ambiente. Portanto, a colaboração entre humanos e IA deve ser concebida como uma parceria simbiótica, na qual a tecnologia complementa e aprimora as habilidades e conhecimentos dos educadores, em vez de substituí-los. Em suma, a sinergia entre a capacidade de processamento da IA e a experiência humana pode revolucionar a forma como abordamos a Educação Ambiental. Ao integrar inteligentemente tecnologia e interação humana, se favorece o estímulo à criatividade, ao engajamento e à resolução de problemas ambientais complexos, capacitando assim as gerações futuras a enfrentar os desafios ambientais do nosso tempo com compreensão, empatia e ação (Russell; Norvig, 2021).

Responsabilidade e transparência: A integração da IA na Educação Ambiental exige responsabilidade e transparência por parte dos desenvolvedores, implementadores e provedores de serviços. É essencial que as instituições e organizações envolvidas na utilização da IA na Educação Ambiental sejam transparentes sobre os objetivos, as práticas e as limitações da tecnologia. Isso inclui fornecer informações claras sobre como os algoritmos funcionam, como os dados são coletados e usados e quais são os protocolos de segurança e privacidade adotados. Ademais, é importante estabelecer mecanismos de prestação de contas e governança para garantir que as decisões relacionadas à IA sejam tomadas de forma ética e responsável.

Isso pode envolver a criação de comitês de ética, revisão de algoritmos por pares e a adoção de diretrizes éticas e regulatórias que orientem o uso da IA na Educação Ambiental (Santaella, 2022). Ao ampliar essas discussões, podemos explorar mais profundamente as implicações éticas, sociais e educacionais da integração da inteligência artificial na Educação Ambiental. Ao abordar questões como viés algorítmico, capacitação dos

educadores, colaboração entre humanos e IA e responsabilidade, é possível cuidar para que a IA seja utilizada de maneira ética, inclusiva e benéfica, promovendo a conscientização ambiental e capacitando os indivíduos a tomar ações sustentáveis em prol do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da inteligência artificial na Educação Ambiental oferece um potencial significativo para aprimorar o engajamento dos usuários, promover a conscientização ambiental e buscar soluções sustentáveis para os desafios enfrentados pelo nosso planeta. No entanto, é fundamental abordar as complexas questões éticas, sociais e educacionais que surgem nesse contexto. Ao ampliar as discussões sobre privacidade, justiça social, autonomia, sustentabilidade, viés algorítmico, capacitação dos educadores, colaboração entre humanos e IA, responsabilidade e transparência, podemos criar uma base sólida para uma integração responsável da IA na Educação Ambiental.

Garantir a privacidade dos usuários é crucial. Os dados pessoais devem ser protegidos, e os usuários devem ter controle sobre as informações que compartilham. Além disso, é necessário considerar como a IA pode reproduzir ou amplificar desigualdades existentes, trabalhando ativamente para promover a justiça social e a inclusão. A autonomia dos usuários deve ser preservada, incentivando a capacidade de pensar criticamente, tomar decisões informadas e agir de forma independente em relação às questões ambientais. A IA deve ser uma ferramenta que apoia e potencializa a capacidade humana, em vez de substituí-la.

A sustentabilidade também deve ser uma consideração central. É importante minimizar o impacto ambiental da IA adotando práticas sustentáveis em seu desenvolvimento e uso. Além disso, a Educação Ambiental mediada por IA pode desempenhar um papel importante na conscientização sobre a sustentabilidade e no estímulo a ações sustentáveis por parte dos usuários. O viés algorítmico deve ser identificado, mitigado e evitado na medida do possível. Isso requer uma análise cuidadosa dos dados utilizados nos treinamentos dos algoritmos, bem como a implementação de mecanismos de revisão e auditoria para garantir a equidade e a imparcialidade na entrega das informações e recursos.

A capacitação dos educadores é fundamental para o sucesso da in-

tegração da IA na Educação Ambiental. Os educadores devem receber treinamento adequado para compreender os conceitos e as implicações da IA, bem como orientar os alunos de maneira eficaz, incentivando a reflexão crítica e a tomada de decisões informadas. A colaboração entre humanos e IA é essencial, aproveitando as vantagens da tecnologia e da expertise humana para criar experiências de aprendizado enriquecedoras e eficazes. A interação entre educadores, alunos e IA pode promover a diversidade de perspectivas, estimular a criatividade e facilitar a resolução.

Por fim, a responsabilidade e a transparência devem permear todas as etapas da integração da IA na Educação Ambiental. Os desenvolvedores, implementadores e provedores de serviços devem ser transparentes sobre suas práticas, limitações e decisões relacionadas à IA. Mecanismos de prestação de contas e governança devem ser estabelecidos para garantir que a IA seja utilizada de maneira ética e responsável. Ao considerar estas reflexões, pode-se aproveitar o potencial da inteligência artificial na Educação Ambiental de forma ética, inclusiva e benéfica. Com esforços contínuos para abordar os desafios éticos e promover a conscientização ambiental, podemos capacitar os indivíduos a se tornarem defensores do meio ambiente e agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo.

REFERÊNCIAS

BANDHOLZ, H. The rise of the machines: economic and social consequences of robotization. UniCredit's Economics & FI/FX Research, 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

CAO, L., & JIAN, H. The Role of AI and Virtual Reality in Fostering Environmental Awareness and Activism in College Students. Journal of Sustainable Education. 2023.

CRAWFORD, K.; WHITTAKER, M. The social and economic implications of Artificial Intelligence technologies in the near -time. AINow, 2016.

ECYCLE. Inteligência artificial e sustentabilidade - eCycle. 2019. Acessado em 18 de janeiro de 2023, de <https://www.ecycle.com.br/inteligencia-ar>

tificial

DIGNUM, V. Responsible Artificial Intelligence - How to Develop and Use AI in a Responsible Way. Artificial Intelligence: Foundations, Theory, and Algorithms. Springer, 2019.

FAVA, R. Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERNANDES, A. M. R. Inteligência artificial: noções gerais. Florianópolis: Visual Books, 2003.

GUILHERME, M. L. Sustentabilidade sob a ótica global e local. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2004.

KELLY, K. What technology wants. New York, NY: Viking, 2010.

LIMA, T. M. M.; SÁ, M. F. F. Inteligência artificial e Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais: o direito à explicação nas decisões automatizadas. Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil, Belo Horizonte, v. 26, p. 227-246, out./dez. 2020.

LUCCIONI, A. et al. Using Artificial Intelligence to Visualize the Impacts of Climate Change. Journal of Climate Change and Technology, 2023.

RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. Artificial intelligence: A modern approach. London: Pearson, 2021.

SANTAELLA, L. Neo-humano: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. R. Interdisciplinaridade: Conceito, origem e prática. Revista Artigos.Com. v. 3, 2019.

SOARES, C. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

SUSSKIND, R. Online Courts and the future of justice. Oxford University Press. 2019.

CAPÍTULO 2

A EVOLUÇÃO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERENCIAL¹

Lucineide Bispo dos Reis Luz²

Renato Henrique da Luz³

Resumo: Esta investigação tem como propósito analisar a formação do profissional de Contabilidade, considerando as habilidades e conteúdos delineados nos currículos para a disciplina de Contabilidade Gerencial. Entre os estudantes e profissionais contábeis, a disciplina de Contabilidade Gerencial é percebida como uma das mais cruciais e desafiadoras, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, especialmente no contexto empresarial. Esta percepção é corroborada pela análise dos resultados das Provas de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. Neste contexto, a pesquisa buscou avaliar, por meio de um estudo bibliográfico, a lacuna existente entre a teoria ensinada nas Instituições de Ensino Superior, conforme delineado nos planos pedagógicos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, e a prática necessária para uma compreensão efetiva do conhecimento transmitido pela disciplina. Os resultados destacaram a importância da adoção de tecnologias, como computadores, softwares e programas específicos, para desenvolver todas as competências e conhecimentos requeridos pela disciplina em questão. A principal sugestão advinda deste estudo é a necessidade de uma revisão nos planos pedagógicos da disciplina, de modo a incorporar o uso dessas tecnologias. Isso permitiria uma integração mais eficaz entre a teoria proposta e a prática observada no contexto empresarial, alinhando assim a formação acadêmica com as demandas reais do mercado.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Conhecimentos; Contabilidade Gerencial.

INTRODUÇÃO

Apesar de a Contabilidade ter sido inicialmente debatida principalmente na Europa e nos Estados Unidos, sua relevância no Brasil começou a ser reconhecida apenas durante o período colonial. Desde então, o go-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp302>

2 Mestre em Contabilidade pela FECAP, São Paulo, SP.

3 Mestre em Administração pela USCS, São Paulo, SP.

verno estabeleceu órgãos reguladores, e as instituições de ensino têm se empenhado em fortalecer a Ciência Contábil no país.

Uma das principais preocupações dos órgãos reguladores é definir os critérios para o ensino da teoria contábil em cursos universitários, como evidenciado na elaboração dos Planos Pedagógicos. No caso da graduação em Ciências Contábeis, é fundamental seguir as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que delinea as disciplinas e normas para formar profissionais competentes na área.

Este estudo tem como objetivo analisar a formação do contador, considerando as competências e conteúdos sugeridos nos Planos Pedagógicos, especialmente em relação à Contabilidade Gerencial, à luz das pesquisas especializadas. O problema de pesquisa central é: é possível integrar os conteúdos e competências da Contabilidade Gerencial por meio de uma abordagem pedagógica unificada?

A investigação e a aplicação dos princípios contábeis no Brasil remontam ao período colonial brasileiro. Entretanto, muito antes disso, esses princípios já eram empregados na Europa e nos Estados Unidos, exercendo uma forte influência sobre o Brasil ao longo do tempo.

Dessa forma, o embasamento bibliográfico deste estudo começa com a confirmação desse histórico e com uma análise da historiografia sobre a Contabilidade no Brasil. Faremos uso principalmente de artigos que abordam os aspectos históricos do desenvolvimento dessa área do conhecimento. É relevante ressaltar as contribuições provenientes do programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), em particular os trabalhos dos autores Iudícibus (2004) e Ricardino (2002), dos quais utilizaremos parte do material consultado.

O ensino da contabilidade no Brasil foi diretamente influenciado por duas correntes de pensamento distintas, conhecidas como Escola Italiana e Escola Norte-Americana (Iudícibus, 2004).

No caso da Escola Italiana, suas raízes práticas remontam a 1809, quando foram ministradas aulas na universidade sobre comércio para a corte (Ricardino, 2002).

Considerando o desenvolvimento da disciplina na Europa, diversos autores desempenharam um papel fundamental no aprimoramento do ensino da Contabilidade. Um deles foi Francesco Villa, professor univer-

sitário reconhecido pelo Governo da Áustria por suas contribuições ao campo. Seus estudos giravam em torno da ideia de contabilidade baseada no pensamento patrimonialista, que enfatizava a importância de as regras contábeis estarem relacionadas ao patrimônio de uma sociedade (Ricardino, 2002).

Assim, influenciado por Francesco Villa, outro estudioso chamado Fábio Bésta apresentou seus estudos destacando o patrimônio como a base da Contabilidade. No entanto, a validação de sua pesquisa só ocorreu em 1923, por meio dos trabalhos de Vincenzo Mazzi, que confirmou a importância do O pensador Giuseppe Cerboni, por sua vez, defendia que a Contabilidade deveria assumir um caráter mais científico, menos focado apenas em registros internos nas organizações. Para Cerboni, a Contabilidade deveria ser reconhecida como uma ciência capaz de exercer controle com base em seus princípios científicos (Schmidt, 2000).

Esses estudiosos demonstraram, por meio de suas teorias, a importância histórica da Contabilidade, elevando-a a uma ciência respeitável e relevante. No entanto, ainda era necessário validar essas teorias na prática, de acordo com as realidades de cada sociedade (Iudicibus, 2004).

Na década de 1920, surgiram as influências norte-americanas. Com ascensão econômica e cultural, os Estados Unidos investiram na criação de órgãos associativos que valorizavam o ensino e o desenvolvimento da Contabilidade. Um desses órgãos, o American Institute of Certified Public Accountants, contribuiu significativamente para o estabelecimento de princípios contábeis baseados no estágio atual da Contabilidade (Hendriksen; Breda, 1999).

Além disso, nos Estados Unidos, houve uma maior integração entre estudiosos e profissionais contábeis dentro das organizações, o que não ocorria com a mesma intensidade na Europa (Hendriksen; Breda, 1999). O surgimento de grandes grupos empresariais nos Estados Unidos, a partir da união de capitais de diversos gestores, gerou uma preocupação crescente com a correta contabilização e controle de todas as operações empresariais. Esse contexto impulsionou o desenvolvimento de práticas e normas contábeis reconhecidas e aceitas (Schmidt, 2000).

Para auxiliar no monitoramento dos negócios, foram desenvolvidas práticas e normas contábeis por órgãos competentes, respaldados pelo governo dos Estados Unidos (Hendriksen; Breda, 1999). Essas práticas

continuam sendo adotadas nos Estados Unidos até hoje e, por isso, são referência para outros países na busca por uma padronização do conhecimento contábil e dos registros aceitos pela sociedade em geral.

No Brasil, até 1964, a teoria contábil seguia os princípios da Escola Italiana e do Patrimonialismo (Schmidt, 2000). Todas as práticas contábeis eram direcionadas pelas normas estabelecidas por essa corrente teórica. No entanto, a partir de 1964, a Universidade de São Paulo (USP) optou por substituir os princípios italianos pelos padrões seguidos pelos Estados Unidos, o que resultou em uma mudança significativa nas regras contábeis no Brasil (Schmidt, 2000).

Essas mudanças não significaram a falta de estudos ou pesquisas na área contábil no Brasil. Em 1966, foi desenvolvida no país e reconhecida internacionalmente a Escola de Correção Monetária, que teve impacto além das fronteiras brasileiras, sendo utilizada por outros países. Portanto, as teorias e normas contábeis, antes de serem aplicadas na prática, são ensinadas em escolas de nível técnico e superior no Brasil.

Cada instituição de ensino superior (IES) elabora sua grade curricular de forma a abranger todo o conteúdo exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.

De acordo com essa resolução, seu objetivo é “Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências”. Embora a resolução não especifique os nomes das disciplinas a serem incluídas no plano de estudos, ela menciona algumas diretrizes a serem seguidas no Projeto Pedagógico, conforme descrito no artigo 2º da Resolução CNE/CES 10/2014:

A disciplina de Contabilidade Gerencial, também conhecida em algumas instituições de ensino superior como Contabilidade III, geralmente é oferecida a partir do terceiro ano do curso de graduação em Ciências Contábeis, pois requer o desenvolvimento de outras competências prévias.

De acordo com Crepaldi (2004), o estudo da Contabilidade Gerencial tem como objetivo auxiliar na criação de ferramentas que possam ajudar os gestores em suas atividades administrativas.

Iudícibus (2004) argumenta que os princípios da Contabilidade Ge-

rencial são aplicados em diversas áreas, como Custos e Finanças. No entanto, é nessa disciplina que podem ser exploradas técnicas e diretrizes específicas para ajudar os gerentes na tomada de decisões.

Horngren, Sundem e Stratton (2004) associam a disciplina de Contabilidade Gerencial a termos como informações e gestores. Eles destacam a importância dessa disciplina na análise de informações cruciais para o processo de tomada de decisões.

A partir desses conceitos, Richardson (2005) conduziu uma pesquisa que identificou os conhecimentos essenciais a serem abordados no conteúdo da formação desta disciplina.

Le Boterf (2003) enfatiza a importância do aprimoramento de habilidades por meio de atitudes e conhecimento, o que possibilita a utilização eficaz das informações em processos decisórios.

Dessa forma, para atender às demandas impostas pela Contabilidade Gerencial, é crucial uma integração entre o conhecimento, as habilidades e as atitudes do contador na prática profissional (Cardoso, 2006).

Diversos estudos têm revelado as competências necessárias para as práticas derivadas da teoria da Contabilidade Gerencial. Na pesquisa de Russel et al. (1999), foram destacadas as seguintes competências: Habilidade e conhecimento para trabalhar com computadores, tecnologias e redes, com uma incidência de 49,7%; Competência e conhecimento para operar softwares contábeis, com 20,4% de menções e Capacidade de comunicação, representando 15% das respostas.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo analisar a formação do contador, considerando as competências e conteúdos sugeridos nos Planos Pedagógicos, especialmente em relação à Contabilidade Gerencial, à luz das pesquisas especializadas.

METODOLOGIA

Este estudo se apoia em uma revisão bibliográfica abordada na seção inicial, visando adquirir conhecimentos abrangentes sobre o assunto (Martins; Theóphilo, 2016, p. 52). A pesquisa foi conduzida através da consulta à base de dados do grupo de estudos da Universidade de São Paulo (USP), pertencente aos programas de mestrado e doutorado da FEA-USP,

em São Paulo. Esse grupo oferece acesso a dissertações e teses voltadas para pesquisas na área contábil, sendo essa escolha embasada pelo alto prestígio nacional da instituição pública.

Após uma pré-seleção de estudos pertinentes, foram escolhidos trabalhos que abordaram as competências necessárias para o desenvolvimento da disciplina de Contabilidade Gerencial no curso de Ciências Contábeis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da Contabilidade no Brasil para os destinatários das informações teve origem na época colonial, embora já fosse objeto de destaque tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Nessas regiões, a Contabilidade era empregada principalmente pelos governos locais e grandes empresas como um meio de avaliar o patrimônio, sendo considerada uma ferramenta fundamental na administração organizacional. Com o tempo, surgiu a preocupação em transformar a contabilidade em uma ciência, baseada em princípios científicos, e adotar terminologias específicas que pudessem registrar e detalhar as funções administrativas por meio dos registros contábeis. O crescimento industrial e comercial nos Estados Unidos contribuiu para elevar o status e a importância da contabilidade na sociedade em geral.

Essa valorização permitiu o desenvolvimento de pesquisas nos Estados Unidos, incentivando a criação de várias associações que reuniam os interessados no assunto e facilitavam a aplicação da ciência contábil no cotidiano das organizações, como o American Institute of Certified Public Accountants. Além disso, o governo americano influenciou outros países na adoção de critérios estabelecidos pelos Estados Unidos.

No entanto, no Brasil, apesar do reconhecimento dos estudos americanos sobre a ciência contábil, a influência para adoção da contabilidade veio da Escola Italiana, conhecida como a Escola de Patrimonialismo. Com o tempo, essa influência foi parcialmente substituída pela Escola Americana, e os estudiosos brasileiros passaram a adaptar a prática contábil às necessidades locais, tanto para atender aos governos quanto às organizações com ou sem fins lucrativos.

Essas influências deram origem a escolas e órgãos reguladores no Brasil ao longo do tempo. Os cursos técnicos foram substituídos pela

criação de faculdades que ofereciam o curso de graduação em Ciências Contábeis. Com o aumento da demanda e do interesse da sociedade, o número de faculdades e universidades cresceu, e as regulamentações sofreram várias alterações ao longo do tempo.

Tanto as faculdades quanto as universidades passaram a seguir as resoluções destinadas ao curso de graduação em Ciências Contábeis, incluindo a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que detalha a grade curricular mínima do curso. Essa resolução estabelece os parâmetros necessários para a oferta do curso.

Com base nessa resolução, várias disciplinas devem ser apresentadas e ensinadas durante o curso universitário, incluindo a Contabilidade Gerencial. Essa disciplina foi criada para ajudar os gestores a interpretar as informações contábeis e tomar as melhores decisões para a organização. Embora os estudos sobre o desempenho na prova de certificação do CFC indiquem que a Contabilidade Gerencial é uma das disciplinas em que os alunos têm mais dificuldade de absorção, ela é a mais utilizada no processo decisório e, portanto, uma das mais relevantes para a sociedade em geral.

A disciplina de Contabilidade Gerencial aborda uma variedade de tópicos, como análise de ponto de equilíbrio, Balanced Scorecard, Custeio ABC, Custeio dos produtos, Custos padrão, Enterprise Resource Planning (ERP), Técnicas de análise de retorno sobre investimentos, Gestão do fluxo de caixa, Orçamento empresarial, Custos do consumidor, entre outros. Isso demonstra a necessidade de desenvolver diversas competências dentro dessa disciplina, devido à sua complexidade e à complexidade da gestão organizacional.

Assim, torna-se evidente a necessidade de diversas habilidades ao longo de todo o processo, incluindo a utilização de Sistemas de Informações Gerenciais. Os dados contábeis são integrados através de informações provenientes de várias fontes, como processamento de notas fiscais, folha de pagamento, cálculos tributários, análises de custos, depreciação, amortização, entre outros aspectos.

Em virtude dessa realidade, o estudo de Russel et al. (1999) destacou várias competências relacionadas à utilização de computadores, tecnologias e redes no desenvolvimento das habilidades exigidas pela disciplina de Contabilidade Gerencial (49,7% dos entrevistados reconheceram

a importância dessas ferramentas). Além disso, o estudo ressaltou que os profissionais de Contabilidade Gerencial devem ter conhecimento em softwares contábeis (como a segunda competência mais citada, com mais de 20% da amostra).

Embora os autores Richardson (2005) e Russel et al. (1999) delineiem os conhecimentos e habilidades necessários para a disciplina de Contabilidade Gerencial, conforme os currículos das Instituições de Ensino Superior, percebe-se que essas propostas não são aplicadas na prática. Parece haver um descompasso entre a teoria abordada nos currículos e a realidade pretendida na prática da disciplina.

A disciplina de Contabilidade Gerencial requer a utilização de Sistemas de Informações Contábeis e tecnologia para o desenvolvimento das competências necessárias. No entanto, essa prática não é observada em nossas universidades brasileiras.

Essa discrepância dificulta o processo de aprendizagem dos alunos nas salas de aula e, como resultado, não contribui para a assimilação do conteúdo que possa ser aplicado posteriormente nas empresas. De acordo com as competências delineadas por Richardson (2005), simplesmente utilizar planilhas eletrônicas através de computadores poderia ajudar na análise de custos e na elaboração de Fluxo de Caixa, indo além do uso de um Sistema Integrado ao permitir a manipulação de dados contábeis de forma mais gerencial.

Tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância oferecido pelas universidades brasileiras, não há disponibilidade de ferramentas adequadas para que os alunos possam desenvolver as habilidades exigidas pela disciplina. Isso resulta em dificuldades para lidar com os temas fora da sala de aula, como em provas de avaliação de conhecimento (por exemplo, no caso do exame de Suficiência do CFC) e no mercado de trabalho.

Portanto, como parte da análise crítica proposta por este estudo, sugere-se uma mudança pedagógica em todas as Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Graduação em Ciências Contábeis. A proposta consiste em fornecer a disciplina utilizando computadores equipados com software ou sistemas específicos. Além disso, é fundamental oferecer toda a base necessária para que os alunos possam utilizar esses programas e desenvolver os conhecimentos exigidos pela disciplina de

Contabilidade Gerencial. Isso permitiria que o acesso a tais recursos se refletisse no desenvolvimento das competências previstas para a disciplina, estabelecendo uma maior integração entre teoria e prática.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico sobre os conteúdos e habilidades necessários na disciplina de Contabilidade Gerencial no curso de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Inicialmente, foi feita uma análise histórica da Contabilidade e sua evolução até os dias atuais. A partir dessa análise, propõe-se que os alunos tenham a oportunidade de integrar a teoria apresentada em sala de aula com a prática, preparando-os para as mudanças no campo da contabilidade por meio da incorporação da tecnologia tanto dentro quanto fora das salas de aula, visando aprimorar o processo de aprendizagem.

Considerando que a disciplina de Contabilidade Gerencial é uma das áreas em que os alunos têm mais dificuldade de absorção de conhecimento, como evidenciado pelo exame de suficiência do CFC, sugere-se que as Instituições de Ensino Superior adotem o uso de computadores, softwares e sistemas no ensino da disciplina. Isso permitiria uma melhor associação entre teoria e prática, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho.

Além disso, todo conhecimento adquirido seria revertido para a sociedade, contribuindo para uma atuação profissional mais eficaz. Com a permissão das leis locais brasileiras para a adoção da educação híbrida, as oportunidades de aprendizagem são maximizadas, e o uso de tecnologia, como computadores e softwares, torna-se ainda mais essencial no processo de aprendizagem.

A prática demonstraria a importância do uso de tecnologia tanto dentro quanto fora das salas de aula, destacando sua relevância no processo de aprendizagem. O uso de tecnologia é tão fundamental na prática contábil que permite, por exemplo, a digitalização de documentos contábeis, facilitando o controle de dados e registros contábeis. Essa prática pode levar à automação de algumas atividades contábeis, potencialmente resultando na redução da demanda por trabalho contábil e, conseqüentemente, na diminuição do número de contabilistas.

Por outro lado, as sugestões desta pesquisa também poderiam proporcionar o desenvolvimento de outras competências para os estudantes de contabilidade. Por exemplo, os alunos poderiam aprender a desenvolver softwares contábeis durante o curso de Ciências Contábeis, integrando a teoria ensinada em sala de aula com as demandas do mercado de trabalho.

Essas mudanças propostas enriqueceriam a formação dos alunos de graduação em Ciências Contábeis, proporcionando conhecimentos além da sala de aula e melhorando a qualidade técnica do trabalho profissional realizado por esses alunos no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº. 1.373/11. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2011/001373.

CARDOSO, R.L. Competências do Contador: Um estudo empírico. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. 2006.

CREPALDI, Silvio Aparecido. Contabilidade Gerencial. São Paulo: Atlas, 2004.

DUARTE, Arthur; CRUZ, Vera; SANTOS, Ramon; SILVA NETO, Geraldo; LAGIOIA, Umbelina; SANTOS, Aldemar. Reprovação em Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Paraibana: Uma análise na Visão dos Discentes com ênfase na Contabilidade de Custos. XXIII Congresso Brasileiro de Custos – Porto de Galinhas, 2016.

ERICEIRA, F.J.. O estado da arte da contabilidade no Estado do Maranhão, vis-à-vis seu desenvolvimento econômico. Dissertação. 2003. (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

HENDRIKSEN, Eldon.S; BREDA, Michael.F.Van. Teoria da Contabilidade. São Paulo: Atlas, 1999.

HORNGREN, Charles T.; SUNDEM, Gary L.; STRATTON, William O. Contabilidade Gerencial. Trad. Elias Pereira. 12^a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 560 p.

IUDÍCIBUS, S.; Ricardino Filho, A. A.. A primeira lei das sociedades anônimas no Brasil. Revista Contabilidade e Finanças – USP, São Paulo, n. 29, p.7-25, maio/ago. 2002.

IUDÍCIBUS, Sergio de. Teoria da Contabilidade. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

MALMI, T.; SEPPÄLÄ, T. RANTANEN, M. The Practice of Management Accounting in Finland – A Change? Journal of Business Economics, v. 50, n. 4, p. 480 - 501, 2001.

MARTINS, G. de A; THEOPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PELEIAS, Ivam Ricardo; BACCI, João. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. Revista de Administração On-Line. São Paulo: FECAP, v.5, n.3, p. 39-54, julho-setembro/2004.

RICARDINO FILHO, A. A.. Auditoria: Ensino acadêmico x treinamento profissional. Tese. 2002, (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2002.

RICHARDSON, W. Curriculum Requirements for Entry-Level Management Accounting in Australian Industry and Commerce. *Journal Of Applied Management Accounting Research*. v. 3, n. 1, p. 55-66, 2005.

ROQUE, G.O.B. Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004.

RUSSEL, KA.; SIEGEL, G.H.; KULESZA, C.S. Counting More, Counting Less: Transformations in the Management Accounting Profession. *Strategic Finance*. September, p. 34-44, 1999.

SCHMIDT, P.. História do pensamento contábil. Porto Alegre: Bookman, 2000.

WATANABE, Ippo. A profissão contábil no Brasil. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo*, ano I, n.0. p. 5-20. Dez.

CAPÍTULO 3

MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ENSINO TECNOLÓGICO DE GOIÁS¹

Marcelo Souza Alves²

Natacha Sammer Bispo Marques³

Tiago Alves de Souza⁴

Deborah Loiola do Nascimento⁵

Resumo: O presente artigo apresenta os elementos que possam evidenciar a viabilidade econômico e social da implantação de uma adaptação de uma Empresa Júnior na Escola do Futuro de Goiás Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira por meio da experiência de um Grupo de Pesquisa e Inovação. O objetivo geral deste trabalho é investigar a viabilidade da adaptação de uma Empresa Júnior à realidade do Ensino Profissional e Tecnológico, tanto no impacto profissional com os estudantes como também para criação de soluções especializadas para a comunidade empresarial atendidas pela influência da Escola do Futuro de Goiás. A metodologia utilizada para estruturar a Empresa Júnior PlayMakers foi um estudo de caso, que melhor se encaixava com a proposta de investigação científica, e foi realizada uma mentoria de marketing pessoal e recolocação profissional. Apesar da falta de experiência da equipe em autogerir um projeto da importância da Empresa Júnior, os resultados se mostraram satisfatórios e os estudantes entregaram um estudo consistente que ajudou na recolocação profissional de uma jovem em busca do primeiro emprego, além de apontar os caminhos e as barreiras a serem superadas para a implantação plena de uma adaptação da Empresa Júnior na Escola do Futuro de Goiás.

Palavras-chave: Movimento Empresa Júnior; Educação Profissional e Tecnológica; Lideran-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp303>

2 É Professor e Coordenador de Grupo de Grupo de Pesquisa e Inovação na Escola do Futuro de Goiás. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, DF. E-mail: m.s.alvesx@gmail.com

3 É estudante do Ensino Tecnológico e Profissional da Escola do Futuro de Goiás em Santo Antônio do Descoberto, Goiás, GO. E-mail: natachasbm@gmail.com

4 É estudante do Ensino Tecnológico e Profissional da Escola do Futuro de Goiás em Santo Antônio do Descoberto, Goiás, GO. E-mail: alvestiago2514@gmail.com

5 É estudante do Ensino Tecnológico e Profissional da Escola do Futuro de Goiás em Santo Antônio do Descoberto, Goiás, GO. E-mail: loioladeborah@gmail.com

ça; Empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

Integrar o ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) às práticas das dinâmicas de mercado é um desafio para os atores que organizam as políticas públicas da área da educação. A fim de suprimir a lacuna que integra o ensino teórico com atividades práticas foi pensado na aplicabilidade do conceito Empresa Júnior na Escola do Futuro de Goiás (EFG), em Santo Antônio do Descoberto, uma cidade que possui uma das escolas da rede EFG.

As Escolas do Futuro de Goiás (EFG) são instituições de ensino tecnológico da rede estadual de Goiás, criadas pela Lei nº 20.976/21 como segue abaixo:

As Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) são uma iniciativa de educação gratuita e de qualidade do Governo de Goiás para jovens do Ensino Médio, Superior e pessoas que procuram recolocação profissional ou querem empreender. Essas instituições foram criadas pela lei nº 20.976/2021, com operacionalização mediante convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE).

Ainda pela definição do site (Brasil, 2021).

As EFGs ofertam parte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Estado prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade de preparar o cidadão para o exercício de profissões tecnológicas, contribuindo para que este possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A Empresa Júnior é um conceito que se iniciou na França em 1967 com o objetivo de proporcionar práticas empresariais de alta performance (aos estudantes) e no Brasil este conceito foi trazido em 1987 por uma comitiva de personalidades políticas e empresárias que visitou a França para aprenderem mais sobre o projeto (Oliveira,2014).

Dado o contexto, este estudo se propôs a investigar a viabilidade de adaptação do conceito do Movimento de Empresas Juniores ao universo acadêmico da Escola do Futuro de Goiás Sarah Luísa Lemos Kubitschek de

Oliveira em Santo Antônio do Descoberto em Goiás (EFG SLLKO).

Logo despertou-se a luz da consciência a seguinte indagação: Seria possível a adaptação do conceito de Empresas Juniores ao universo da Educação Profissional das Escolas do Futuro de Goiás? Como seria o desempenho dos bolsistas neste projeto? Quais desdobramentos e que a implantação de uma Empresa Júnior poderia trazer para a comunidade local?

OBJETIVO

Por tanto a pesquisa se orientou pelo seguinte objetivo geral: investigar a viabilidade da criação de uma Empresa Júnior na Escola do Futuro de Goiás em Santo Antônio do Descoberto.

Para cumprir o objetivo geral a pesquisa cumpriu os seguintes objetivos específicos:

- Promover à prática supervisionada dos estudantes de EPT no âmbito do Movimento Empresa Júnior;
- Analisar a evolução das competências técnicas e comportamentais dos estudantes participantes deste projeto;
- Produzir soluções especializadas à população a partir das atividades práticas da Empresa Júnior.

A hipótese é de que experiências de Empresas Juniores no ambiente acadêmico no Brasil, melhoram o desempenho profissional e acadêmico dos estudantes envolvidos (Barbosa; Guerreiro; Silva, 2019).

Também as atividades da Empresa Júnior beneficiam os micros e pequenos empresários locais, primeiro pelo fator competitividade, por se tratar de estudantes em busca de validação dos seus estudos em sala de aula, as soluções encontradas tendem a ser mais baratas. Um segundo ponto é que no universo das micros e pequenas empresas a gestão profissional tende a ser um obstáculo que a Empresa Júnior é capaz de contornar.

O artigo está organizado em cinco seções a saber: esta introdução, nas próximas páginas a fundamentação teórica, a metodologia, o debate, a conclusão e as referências utilizadas no estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Movimento Empresa Júnior é o ponto central deste estudo. Por se

tratar de um método de ensino que vai além da sala de aula e suas práticas se assemelham ao cotidiano das empresas no mercado de trabalho, se pensou na viabilidade em adaptar tais práticas ao Ensino Profissional Tecnológico das Escolas do Futuro em Goiás.

É unânime na literatura, que a origem do conceito Empresa Júnior veio dos movimentos estudantis Franceses durante a reconstrução da Europa, após Segunda Guerra Mundial. Em um artigo para a revista eletrônica Piauí⁶, de maio de 2007, o historiador Tony Judt⁷, afirmou que no final da década de 1960, o contingente estudantil na França era de 16% da população e somava mais de 8 milhões de pessoas e que as autoridades estudavam maneiras de educar e ocupar os jovens franceses.

Em 1967, estudantes organizados da Escola de Ciências Econômicas da Universidade de Paris fundaram a primeira Empresa Júnior da história (Moreira, 2022). A novidade foi bem aceita entre as Universidades Francesas que em 1969 foi estruturada da Confederação Francesa de Empresas Juniores para consolidar esta prática de ensino.

O modelo de ensino, cuja bases curriculares são ancoradas nas práticas e gestão de ofícios empresariais, se espalha por toda Europa, que também vivia uma mesma explosão demográfica de jovens que a França. Em 1986, foi criada a Confederação Europeia de Empresas Juniores – JADE (Moreira, 2022; Judt, 2007).

A novidade chega ao Brasil em 1987, por intermédio de uma cooperação entre o empresariado paulista e francês para instaurar a primeira Empresa Júnior na faculdade de administração da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo. De uma forma semelhante ao que aconteceu na França, as universidades paulistas aderem ao conceito e fundam a Federação Estadual de Empresas Juniores de São Paulo – FEJESP (Cunha; Calazzans, 2011).

O Movimento Empresa Júnior toma corpo no país na primeira década do século XXI. Por iniciativa de diversas federações de Empresas Juniores espalhadas por todo o país, e fundou a Brasil Júnior em 2003, a fim de produzir uma regulamentação padrão para definir as atividades e

6 A Revista Piauí é um periódico que pertence ao Grupo Folha de São Paulo e UOL (Universo On-Line), acesso à reportagem: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-espectro-da-revolucao/>

7 Tony Judt (1948–2010), historiador inglês, é o autor do livro Pós-Guerra, da editora Objetiva.

objetivos da Empresa Júnior nos cursos Superiores do país.

CONCEITO NACIONAL DE EMPRESA JÚNIOR

A entidade Brasil Junior, confederação criada com o intuito de organizar e promover o Movimento Empresa Júnior nas instituições de ensino superior no país, sintetizou em um documento as diretrizes para formalizar os critérios mínimos necessários para criação de uma Empresa Júnior, além de seus objetivos e de seu papel na sociedade como um todo.

Um documento curto, com apenas 11 artigos distribuídos em 3 laudas, cujo seu primeiro parágrafo a Confederação Brasileira de Empresas Juniores define em seu primeiro parágrafo as condições para ser uma Empresa Júnior, a começar que o tipo de pessoa a ser constituída é uma Associação Civil, como segue abaixo:

Artigo 1º - O Conceito Nacional de Empresa Júnior tem como objetivo determinar todos os critérios que deverão ser respeitados e seguidos, a fim de que uma associação civil seja reconhecida como uma empresa júnior por parte da Confederação Brasileira de Empresas Juniores – Brasil Júnior.

Parágrafo único – O Conceito Nacional de Empresa Júnior não menciona aspectos determinados na Legislação Brasileira ou quaisquer outros hierarquicamente superiores a este, os quais deverão ser integralmente respeitados pelas empresas juniores.

Seguindo, o documento versa as condições para considerar a associação civil como Empresa Júnior, no qual os associados devem ser estudantes universitários vinculados a alguma linha de pesquisa da instituição de ensino como mostram os artigos segundo e quarto:

Artigo 2º - As empresas juniores são constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento do país e de formar profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo.

Artigo 4º - Toda empresa júnior deverá estar vinculada a, pelo menos, uma instituição de ensino superior e a, pelo menos, um curso de graduação, que deverão estar determinados em estatuto.

Parágrafo único – Será considerada empresa júnior apenas aquela cujo exercício possuir atestado oficial de reconhecimento por parte da(s) instituição(ões) de ensino superior à(s) qual(is) estiver vinculada.

A partir das exposições sobre as condições para criar uma Empresa Júnior em uma instituição de ensino, fica evidente que para a natureza deste estudo só caberia uma adaptação deste modelo à realidade do Ensino Profissional e Tecnológico, uma vez superadas as limitações de ordem técnica e jurídica que o Estatuto da Confederação Brasileira de Empresas Juniores impõe e que considera como uma Empresa Júnior apenas associações vinculadas a algum curso de graduação, ou seja, algum curso de ensino superior, não se aplicando a outro tipo de ensino.

Artigo 3º - A finalidade da empresa júnior deve estar definida em estatuto como:

I – Desenvolver profissionalmente as pessoas que compõem o quadro social por meio da vivência empresarial, realizando projetos e serviços na área de atuação do(s) curso(s) de graduação ao(s) qual(is) a empresa júnior for vinculada;

II – Realizar projetos e/ou serviços preferencialmente para micro e pequenas empresas, e terceiro setor, nacionais, em funcionamento ou em fase de abertura, ou pessoas físicas, visando ao desenvolvimento da sociedade;

III – Fomentar o empreendedorismo de seus associados.

§ 1º – A empresa júnior poderá ter outras finalidades desde que não contrariem este conceito.

§ 2º – O estatuto não poderá definir como finalidade da empresa júnior gerar receita para a(s) instituição(ões) de ensino superior a que estiver vinculada.

O empreendedorismo e a liderança são competências que são desenvolvidas nos estudantes de uma Empresa Junior. A relação entre empreendedorismo e a liderança se caracteriza pelo perfil do empreendedor, que entre outros comportamentos faz-se nota: “visão; tomada de decisão; agregação de valor aos serviços e produtos; dinamismo; liderança, rede de relacionamentos; organização e conhecimento” (Hartmann et al., 2018).

A Empresa Júnior também se destaca na promoção da educação de alta performance. Os programas de graduação e pós-graduação das universidades tem por objetivo a formação e qualificação de quadros especializados para o mercado de trabalho, onde o protagonismo do auto-gerenciamiento da Empresa Júnior, proporcionando ao estudante “a experiência da aplicabilidade prática dos conceitos e teorias aprendidos na sala de aula” (Barbosa; Guerreiro; Silva, 2019).

Uma outra relação atribuída ao Movimento Empresa Júnior é o desenvolvimento regional na área de atuação da EJ. Em localidades de atuação da Empresa Júnior os maiores beneficiados com este tipo de fomento são as micro e pequenas empresas. Na região de Carangola, em Minas Gerais, a atuação da Proventos Empresa Júnior⁸ contribuiu para a reversão de fechamento precoce de empresas que procuraram os serviços da Empresa Junior (Santos; Sales; Junior, 2019).

A experiência da Empresa Júnior, desenvolve as competências gerenciais dos estudantes que são imprescindíveis para a atuação e colocação profissional no mercado de trabalho. Dal Piva et al. (2006), afirmam que a Empresa Júnior é um laboratório de aprendizagens, e destacam que as mentorias impulsionam a competitividade local, justamente com uma estratégia em gestão de custos voltadas para micro e pequenas empresas.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma estratégia de Estado que prioriza como fundamento, preparar os cidadãos para o exercício das profissões e assim, inserir ou reinserir os trabalhadores no mercado de trabalho, abrangendo: qualificações, capacitações, habilitações técnicas e tecnológicas, até a pós-graduação graduação, previstos na letra da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 2023).

A LDB é o ordenamento legal que tange as questões da educação no Brasil, fazendo cumprir a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que versa os seguintes artigos em destaque sobre a educação:

- Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁸ Proventos Empresa Junior é a associação da organização composta por estudantes de diversos cursos da UEMG (Universidade do Estado De Minas Gerais), No Desenvolvimento Das Organizações Da Região De Carangola, Zona Da Mata De Minas Gerais (SANTOS; SALVES; JUNIOR, 2019).

- Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A fazer cumprir os dispositivos constitucionais para a educação, a princípio, a LDB versa na Seção V no Capítulo III, nos artigos 39 ao 42-B do ordenamento, as diretrizes para Educação Profissional. A primeira modificação nos dispositivos da LDB foi em 2008 com a Lei nº 11.741, redimensionando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. No ano de 2023, a Lei 14.645 inclui no arcabouço do Capítulo III a integração dos programas de aprendizagem em seus dispositivos legais.

No contexto da educação EPT é criada a rede de Escolas do Futuro de Goiás, incentivada pelo governo do estado, por um convênio entre a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE), para a oferta de ensino gratuito para os cidadãos do ensino médio, superior, educação continuada, os preparando para o exercício da educação tecnológica (Brasil, 2021).

A oferta do ensino EPT, seja ele integrado ao ensino médio, nos serviços de aprendizagem, ou mesmo na educação continuada, apesar de positivo, de forma isolada, não prepara as estudantes para o exercício da profissão, se faz necessários outros mecanismos que consigam unir os estudos às realidades cotidianas dos fazes profissionais (Oliveira, 2024).

Com o objetivo de oferecer uma realidade empresarial dentro de um ambiente controlado de uma instituição de ensino tecnológico e com base no conceito da instituição Empresa Junior, surge o grupo de trabalho PlayMakers, na Escola do Futuro Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira no município de Santo Antônio do Descoberto, uma cidade pequena, no interior de Goiás, que forma a mancha metropolitana do Distrito Federal. A iniciativa para a formação do grupo de trabalho PlayMakers se deu por meio do edital interno nº 03/2023, chamando os profissionais da instituição, com o intuito de fomentar por 12 meses, a pesquisa científica na rede

de ensino tecnológico de Goiás.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta investigação está fundamentada, em um primeiro momento, nos estudos de Cunha e Calazzans (2011), onde os autores sistematizaram o método de como criar uma Empresa Júnior em uma Instituição de Ensino.

Com a Empresa Júnior criada, foi preciso pensar em uma metodologia para organizar os arquivos para iniciar a produção científica. A metodologia escolhida foi a de Estudo de Caso para a recolocação profissional de uma jovem em busca do primeiro emprego. A estruturação do estudo de caso, foi apoiada na coletânea de Pereira et al, (2018) para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A EMPRESA JÚNIOR *PLAYMAKERS*

Para fins de formalização simbólica dos inícios das atividades do grupo de trabalho foi criado um documento de constituição da Empresa Júnior PlayMakers adaptado à realidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Escola do Futuro de Goiás Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira (EFG SLLKO) e que traz em seu artigo primeiro:

Art. 1º Do objetivo do GPI PlayMakers: O objetivo do Grupo de Pesquisa e Inovação (GPI) PlayMakers é implementar na Escola do Futuro de Goiás Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira (EFG SLLKO) uma abordagem semelhante às Escolas Juniores de Negócios, no qual visa aproximar os bolsistas integrantes deste GPI às práticas modernas do mercado de trabalho do marketing digital. Espera-se com esta iniciativa, contribuir para formação de quadros de talentos para suprir demandas estratégicas do mercado de trabalho (CONSTITUIÇÃO PLAYMAKERS, 2023).

A equipe do grupo de trabalho é composta por um coordenador e três bolsistas, e podendo haver a troca de um dos bolsistas ao decorrer do período, e de acordo com a primeira tabela abaixo:

Tabela 1 Estrutura Organizacional *PlayMakers*.

1	Cordenador	Coordenação de equipe
2	Escriturário	Registro documental
3	Técnico Automação	Respostas automáticas de inovações
4	Estratégias e Organização	Estratégias de criativos e organização de eventos acadêmicos

Fonte: Constituição PlayMakers (2023).

A partir da definição da definição organizacional do trabalho dos membros da adaptação da Empresa Junior aos moldes do ensino EPT, foi pensada em uma estratégia de captação de clientes por indicação, e com isso, foi realizada uma mentoria de marketing pessoal e recolocação no mercado de trabalho para uma jovem em busca do primeiro emprego.

ESTUDO DE CASO

As atividades desenvolvidas pela Empresa Júnior PlayMakers foram fundamentadas sobre estudo caso de gestão de negócios e carreiras, metodologia que melhor se encaixa com o propósito e objeto desta pesquisa, uma vez que colocam os bolsistas de frente a desafios reais da vivência empresarial de alta performance.

O estudo de caso se caracteriza pelo estudo de um grupo ou indivíduo de forma mais aprofundada e detalhada, a fim de se conseguir aferir generalizações a partir das conclusões encontradas no estudo. É preciso que a investigação observe e análise todos os aspectos que influenciam as ações do objeto de estudos (Pereira et al, 2018).

Para o estudo de caso foram observados a organização dos bolsistas no âmbito da Empresa Júnior, a destacar a triagem sobre o problema, o diagnóstico a respeito da situação, o prognóstico e a entrega da solução especializada uma jovem em busca de uma mentoria para recolocação profissional e que para fins do estudo, chamaremos de Caso Rodrigues.

O contato inicial da PlayMakers com a jovem Rodrigues aconteceu por meio da ferramenta de propaganda da indicação de pessoas conhe-

cidas. A abordagem inicial com a jovem recolheu dados importantes para identificar a intencionalidade da procura por um serviço especializado. A principal motivação da jovem era aprender a fazer um currículo que se destaca-se para se candidatar à vagas de trabalho.

Ao acolher a intencionalidade de Rodrigues, a equipe iniciou o protocolo da abordagem Design Thinking, na qual trata um problema em cinco etapas – de empatia, de definição, de ideação, de prototipação e testagem do projeto – para entregar uma solução para a jovem.

Na etapa da empatia, a equipe coletou dados e trocou informações importantes com a jovem, onde foi levantado dados psicográficos do seu comportamento e personalidade. Também foi aplicado um teste de perfil profissional com a ferramenta DISK.

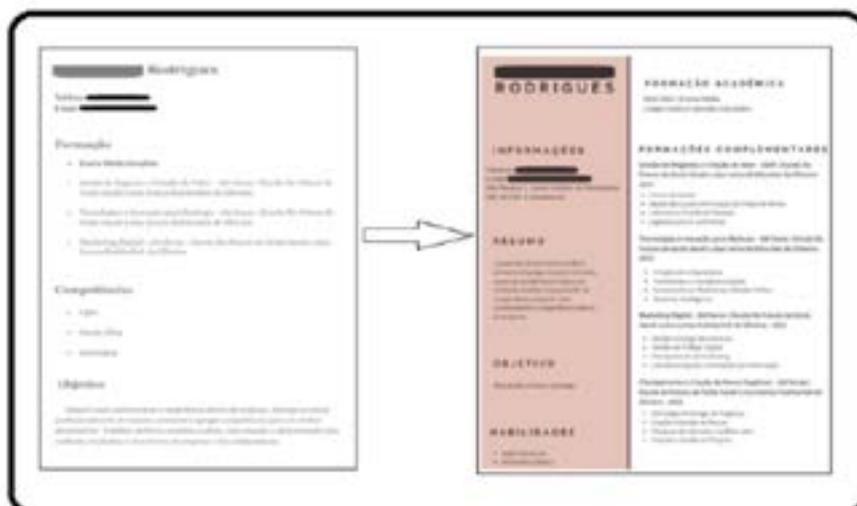
A etapa de definição, a equipe sistematizou todos os dados e os separou para definir seu perfil profissional, as vagas que podem compatíveis para desenvolver seu profissionalismo e os tipos de segmento onde seu perfil pode ter mais aceitação e aderência para trabalhar.

A etapa de ideação, e equipe minerou metodologias para confecção de currículos mais funcionais, em sites especializados sobre o assunto na internet e mapeou as empresas da localidade com vagas abertas que fossem compatíveis com o seu perfil, e a criação de uma página no LinkedIn.

Na etapa de prototipação, foi entregue à jovem o currículo readequado, a lista de empresas com vagas abertas e para quais ela pudesse encaminhar seu currículo, e todos os procedimentos que ela precisa realizar para personalizar o documento de acordo com a vaga que ela pretende encaminhá-lo.

O teste final foi a validação e aceitação do trabalho pela jovem Rodrigues acatando todas as sugestões da equipe. A figura 1 mostra a transformação do currículo da jovem:

Figura 1 Currículo Funcional.



Fonte: Criação dos próprios autores, 2024.

A jovem veio a conseguir um emprego no final do segundo semestre de 2023 em uma rede atacadista da cidade, no quadro de jovem aprendiz, que fica a poucos minutos de caminhada até sua casa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adaptar o conceito de Empresa Júnior ao ensino EPT da Escola do Futuro de Santo Antônio do Descoberto em Goiás, foi uma experiência satisfatória. O desafio de organizar uma mentoria de marketing para re-colocação profissional para uma jovem despertou o profissionalismo e o espírito de trabalho em equipe nos bolsistas, os colocando diante de práticas de trabalho de alta performance.

O ponto a destacar é que a oportunidade de entregar uma mentoria não fomentou o comportamento proativo nos estudantes, uma vez que o autogerenciamento é o ponto fundamental para organizar uma Empresa Júnior. Passado o evento, os estudantes voltaram a se comportar como estagiários, necessitando de ordens e estímulos para trabalhar.

Na literatura estudada, as Empresas Juniores passaram por momentos de conflito na condução da autogestão da empresa. Cunha e Calazans (2011) afirmaram que é preciso tempo e paciência até que a autogestão se incorpore na cultura dos estudantes associados. Adaptação leva tempo, e é considerado normal a falta de entrosamento de toda a equipe.

O ponto a melhorar foi o espírito empreendedor, o qual não foi de-

envolvido de forma satisfatória para organizar os trabalhos da PlayMakers. Por se tratar de um grupo escolar, os trabalhos também tiveram uma conotação mais acadêmico que empreendedor.

O trabalho em equipe é o grande destaque da experiência com a mentoria. As reuniões de breathing e as ideias que surgiram no brainstorm, a pesquisa e a arquitetura da entrega do produto final, desenvolveram a cooperação entre os estudantes e a melhora da comunicação de trabalho.

Sobre técnicas, os estudantes compartilharam seus conhecimentos com as ferramentas de edição de texto, imagens e vídeos, sobre inteligência artificial e com isso um houve um ganho de produtividade e economia de tempo no prazo de entrega.

A liderança foi exercida plenamente durante a execução da mentoria. Os estudantes conseguiram se antecipar aos obstáculos para entregar a mentoria, e com isso melhoraram os processos de trabalho, em especial a gestão de crise, assim como num laboratório de experiências de alta performance (Dalpiva et al., 2019).

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em adaptar o conceito de Empresa Júnior à realidade do Ensino Profissional e Tecnológico na Escola do Futuro de Santo Antônio do Descoberto em Goiás, mostra um potencial de gerar projetos de valor, tanto para a escola como para a sociedade em geral.

Desafiar os estudantes a colocarem em prática os conhecimentos absorvidos em sala de aula a fim de resolverem problemas reais da sociedade é um dos pilares da gestão da Empresa Júnior, juntamente com o comportamento empreendedor e de liderança de equipe e projetos. Todos esses aspectos foram observados enquanto a equipe trabalhava para entregar uma mentoria de marketing e recolocação profissional. Apesar de ter sido a primeira experiência da equipe administrando projetos como esse, as falhas ocorridas serviram de aprendizado a fim de melhor os processos futuros.

Outro ponto positivo do projeto é que, estudos que fundamentaram a pesquisa, apontam o desenvolvimento econômico e acadêmico local onde uma Empresa Júnior é implantada. Os maiores beneficiados são as micro e pequenas empresas que precisam passar pela transformação

profissional adequada para sobreviverem às demandas da realidade do mercado de trabalho moderno. Ao mesmo tempo que a instituição acadêmica ganha notoriedade e prestígio oferecendo respostas de valor para a sociedade publicando conhecimento científico.

O estudo de caso mostrou que existe uma demanda latente pelos serviços oferecidos pela PlayMakers, em especial a mentoria de recolocação profissional. Não apenas para jovens em busca do primeiro emprego, porém os jovens são a parte mais afetada pela dinâmica do desemprego no país.

Para que a Empresa Júnior seja implantada de fato na Escola do Futuro de Goiás, é preciso mais tempo para o entrosamento da equipe, até que todos entendam a verdadeira seriedade do projeto. Por se tratar de uma simulação de uma associação para desenvolver a Empresa Júnior, toda a equipe administrou a PlayMakers como uma atividade escolar extracurricular e não como a seriedade que uma empresa precisa ser comandada.

A mentoria especializada em recolocação de mercado foi o único trabalho que a PlayMakers realizou que foi demandado por uma pessoa da sociedade local. A maior parte das atividades do grupo de trabalho foi orientada para atender demandas internas da Escola do Futuro de Goiás previstas no edital de fomento. Faltou a ponte entre a PlayMakers com a comunidade empresarial da região. Apesar da experiência de adaptar o conceito de empresa júnior ao âmbito EPT não ter tido o êxito esperado, as barreiras organizacionais são possíveis de contornar readequando a cultura dos orientandos para gestão de alta performance.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Camila; GUEIROS, Mônica Maria Barbosa; DA CONCEIÇÃO SILVA, Nataly. A Formação de Liderança Universitária através de Empresas Juniores: uma investigação em uma Universidade Pública de Ensino Superior. In: Anais IX Conferência Forges. p 738-757.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portal GOV. Brasília. Julho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL JÚNIOR. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. Estatuto de formação. São Paulo. 2003. Disponível em: <https://uploads.brasiljunior.org.br/uploads/cms/institucional/file/file/5/CNEJ.pdf> Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera os dispositivos da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.465 de 02 de agosto de 2023. Altera os dispositivos da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2. Acesso em: 10 fev. 2024.

CUNHA, Filippe Apolo Gomes da; CALAZANS, Danilo. GUIA DE EMPRESAS JUNIORES: 1. Brasília: Comitê Executivo Para Formação de Recursos Humanos em Ciências do Mar PPG - MAR, 2011. Disponível em: <https://cienciasdomarbrasil.furg.br/images/livros/LivroGuiaEmpreasJniores.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DAL PIVA, Alaxendro Rodrigo; PILATTI, Luiz Alberto; FERRAZZA, Dainane Cristina; SILVA, Elisangela da. Empresa Júnior: um laboratório de aprendizagem como diferencial para a formação acadêmica. XIII SIMPEP. Anais [...] Bauru, SP, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Direito à educação: efetividade dos princípios reguladores do ensino. TJDF. Brasília. Outubro de 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/direito-constitucional/direito-a-educacao-efetividade-dos-principios-reguladores-do-ensino>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GOIÁS. Lei nº 20.976 de 30 de março de 2021. Cria e denomina as Escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás – COTECs e dá outras providências. Goiânia, GO: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Disponível em: <https://legisla.casa-civil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103915/pdf#:~:text=MAR%C3%87O%20DE%202021-,Cria%20e%20denomina%20as%20Escolas%20do%20Futuro%20do%20Estado%20de,COTECs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=VI%20%E2%80%93%20Escola%20do%20Futuro%20do,Bairro%20Floresta%2C%20Goi%C3%A2nia%2FGO>. Acesso 10 fev. 2024.

HARTMANN, Raquel Jaíne; ANES, Carlos Eduardo Ruschel; HECK, Shirley Britz; OLIVEIRA, Fabrício Costa de. O PERFIL EMPREENDEDOR E A EMPRESA JÚNIOR: HÁ CONSONANCIA? SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, v. 8, n. 1, 2018.

JUDT, Tony. Anais da história europeia: O espectro da Revolução. Revista Piauí. São Paulo. Edição 8, Maio 2007. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-espectro-da-revolucao/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MOREIRA, Antônio Lucca Bruno. Um estudo sobre o movimento empresa júnior e seus impactos no universo do direito no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Volta Redonda, 2022.

OLIVEIRA, Dulcineia Soares De. A Empresa Junior como concretização da teoria e prática na integração do Ensino Médio Integrado à Educação profissional. In: CADERNOS, P. D. E. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Iporã/PR, 2014.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSCUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fabio

José; SHITSUKA, Ricardo. Metodologia da pesquisa científica, 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SANTOS, Sarah Vitoria; SALES, Fernando Monteiro; JÚNIOR, Luís Américo Bertolaci. ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPORTANCIA DE UMA EMPRESA JÚNIOR NO DESENVOLVIMENTO EMPREENDEDOR DE CARANGOLA E REGIÃO. REVES-Revista Relações Sociais, v. 2, n. 4, p. 0525-0539, 2019.

CAPÍTULO 4

CONFIGURAÇÕES DAS ÁREAS ESTRATÉGICAS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES¹

Sandra Garcia Neves²

Maria Eduarda dos Santos Araújo³

Leonardo Carvalho de Souza⁴

Gabriele Garcia Neves da Cunha⁵

Maria Aparecida de Souza⁶

Victória Izabelle Garcia Amaral⁷

Resumo: O tripé ensino-pesquisa-extensão foi abordado, em passant, pela Lei da Reforma Universitária de 1968 e instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Nosso objetivo neste estudo é tratarmos como as áreas estratégicas de pesquisa e de extensão foram/são abordadas, especificamente, nos documentos normativos referentes à formação inicial e continuada de professores. Para isso, realizamos análise de conteúdo a partir dos descritores pesquisa e extensão e sobre o que apresentamos breve comparação, descrição e análise. Como resultados, apresentamos como esses descritores indicam articulação nos documentos normativos. Avaliamos que nosso estudo contribui com a produção da área e com as discussões e debates sobre como a União tem encaminhado, por meio de documentos normativos, a formação de professores fundada nas áreas estratégicas da pesquisa e da extensão.

1 DOI : <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp304>

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: sandra.neves@unespar.edu.br.

3 Mestranda em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão.

4 Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, S

5 Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR. E-mail: gabriele9120@hotmail.com.

6 Mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR. E-mail: msou23@yahoo.com.br.

7 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR vicizabelle@gmail.com.

Palavras-chave Extensão; formação inicial e continuada; normatizações; pesquisa.

INTRODUÇÃO

A Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), ao fixar as normas de organização e de funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, referiu-se amplamente ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Apesar de não citar especificamente esse texto (ensino, pesquisa e extensão), a Lei da Reforma Universitária indicou para o Ensino Superior tais atividades como constitutivas dos cursos de graduação e dos, então, denominados cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

Nos últimos anos, especificamente a partir do ano de 2015, alguns documentos normativos da área da educação, e, nesse rol, na área de formação inicial e continuada de professores, tem tratado a pesquisa e a extensão como estratégias para o desenvolvimento científico e tecnológico desde a Educação Básica a Pós-Graduação. Nosso objetivo nesse texto é tratarmos como as áreas estratégicas de pesquisa e de extensão foram/são abordadas nos documentos normativos referentes à formação inicial e continuada de professores. Para isso, empreendemos pesquisa bibliográfica e documental a partir das quais apresentamos alguns resultados e considerações gerais.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa desenvolvemos análise de conteúdo, comparamos e descrevemos as áreas estratégicas da pesquisa e da extensão. Em um primeiro momento, conforme dispomos no Quadro 1, pesquisamos esses conteúdos nos documentos normativos da área da Educação: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e, no Documento de Referência do Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Quadro 1 – Número de ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos da área da Educação.

Documento normativo	Número de ocorrências	
	Pesquisa	Extensão
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	15*	3*
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	26	9
Documento Referência - Plano Nacional de Educação (2024-2034)	10**	
Totais	51	22

*Considerados somente as ocorrências relacionadas à pesquisa e a extensão.

**Consideradas as ocorrências em conjunto. FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

Em um segundo momento pesquisamos os mesmos conteúdos nos documentos normativos da área da formação inicial e continuada de professores: Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020; Projeto de Resolução; e no Parecer CNE/CP n.º 4/2024. No Quadro 2 elencamos os números de ocorrências dos conteúdos nos documentos normativos da área da formação inicial e continuada de professores.

Quadro 2 – Número de ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos na área de formação inicial e continuada de professores.

Documento normativo	Número de ocorrências	
	Pesquisa	Extensão
Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015	18	16
Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	12	2
Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020	7	1
Projeto de Resolução	10	9
Parecer CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024	9	10
Totais	56	38

FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

Resumidamente, identificamos cinquenta e uma ocorrências do conteúdo “pesquisa” e a vinte e duas ocorrências do conteúdo “extensão” nos documentos normativos da área da Educação. Nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores identificamos cinquenta e seis ocorrências do conteúdo “pesquisa” e trinta e oito ocorrências do conteúdo “extensão”. Para viabilizarmos nossa breve análise, discutiremos os conteúdos que nos permitem compreender e problematizar as áreas da “pesquisa” e da “extensão” nos documentos normativos orientadores da formação inicial e continuada de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa subseção tratamos das ocorrências e breves implicações das áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil 1996) e do Documento Referência - Plano Nacional de Educação (2024-2034) (Brasil, 2024). Apresentamos como esses conteúdos indicam articulação nos documentos normativos da área da Educação e da área de formação inicial e continuada de professores. A primeira referência que encontramos é a que a instituiu, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Essa Carta Magna ao tratar da educação, da cultura e do desporto, estabeleceu como um dos princípios da gestão das universidades que “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

Conseqüentemente, a Carta Magna da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, de 20 de dezembro (Brasil, 1996), referenciou a “pesquisa” e a “extensão” ao tratar dos recursos públicos destinados à Educação, e estabeleceu que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (Brasil, 1996). No campo institucional, a título de exemplo, pesquisamos na página do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil, 2024a), as chamadas públicas para projetos de pesquisa e de bolsas, e encontramos sete resultados:

a) Chamada CNPq/n.º 009/2024 – Programa de Mestrado e Doutorado para Inovação – MAI/DAI; b) Chamada CNPq/SETEC/MCTI n. 04/2024 – Apoio a Eventos de Promoção do Empreendedorismo e da Inovação no Brasil; c) Chamada CNPq/n. 05/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – Edição 2024-2027; d) Chamada CNPq/n. 06/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI – Edição 2024-2027; e) Chamada CNPq/n. 07/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio – PIBIC-EM – Edição 2024-2027; f) Chamada CNPq/MCTI/MMulheres n.º 31/2023 – Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação; g) Chamada de Propostas Expedições Científicas – Iniciação Amazônia + 10.

Pelos títulos das chamadas públicas percebemos e inferimos que todas delimitam-se ao desenvolvimento, como é próprio do CNPq, do conhecimento científico e tecnológico. No campo político, identificamos no Documento de Referência do Plano Nacional de Educação – 2024-2034 (Brasil, 2024b), dez ocorrências que são citadas em proposições dos Eixos I, II, V e IV.

Resumidamente, o Eixo I – “O PNE como articulador do SNE [Sistema Nacional de Educação], sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa”, cita a instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão na Constituição de 1988, e o repete no Eixo VI. Ainda quanto ao SNE, uma de suas proposições refere-se à “disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares e de formação, incluindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva” (Brasil, 2024, p. 36). Para isso elenca que o SNE deve prever, dentre outras estratégias, “o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024).

Referente a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, o “Eixo II – A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência, e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios – no item sobre o Ensino Superior” traz “a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um princípio fundamental a ser promovido nas instituições, que devem obedecer esse princípio pela legislação, garantindo que elas desempe-

nam um papel ativo na produção de conhecimento e na interação com a comunidade” (Brasil, 2024, p. 68, grifo do autor).

A partir da compreensão das universidades como lócus de produção de conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão, o “Eixo V – Valoração de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde”, especifica que:

A universidade e, em especial, as públicas devem constituir-se como o principal espaço de formação dos(as) profissionais da educação, tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a multiplicidade dos campos de saber que lhe constituem. Assim, a pesquisa, ensino e extensão articulados expressam a produção de conhecimento científico, que são basilares para o saber fazer do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não escolares e, portanto, contribuem para a constituição da identidade docente (Brasil, 2024, p. 143).

Como argumentamos sobre a pesquisa e a extensão na Constituição Federal, no “Eixo VI – Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência”, o Documento Referência também destaca que “a gestão adequada dos recursos educacionais também é condição necessária para a consagração do direito à educação no Brasil” e complementa que é “[...] fundamental a efetivação da autonomia universitária constitucional (Brasil, 2024, p. 159). A partir da fundamentação de que o desenvolvimento das áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” são atribuições da gestão democrática das instituições de educação, no Eixo VI são propostas inúmeras ações para sua efetivação, dentre as quais destacamos:

Definir parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas federais de ensino superior capazes de garantir o volume de recursos financeiros necessários para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão resultem em educação com padrão de qualidade socialmente referenciada, considerando as diferenças e necessidades regionais, propiciando efetiva autonomia. [...] Garantir recursos orçamentários para que as universidades públicas estaduais possam definir e executar seus próprios projetos de ensino, pesquisa e extensão, propiciando uma efetiva autonomia. [...] Garantir apoio técnico e financeiro à gestão das instituições de ensino superior públicas, mediante destinação orçamentária,

garantindo a participação da comunidade universitária no planejamento e aplicação dos recursos financeiros, visando à ampliação da transparência e da gestão democrática, assegurando sua prerrogativa de autonomia, própria das universidades, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2024, p. 164).

Quanto a essas estratégias, como citamos ao tratarmos das chamadas públicas do CNPq, são proposições que mantêm o planejamento de investimento da União no desenvolvimento científico e tecnológico. Nessa perspectiva, a gestão democrática das universidades atuará na articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão não somente nos cursos de graduação – formação inicial – mas, também, na formação continuada – nos cursos de mestrado e de doutorado.

Em continuidade, nessa subseção caracterizamos como as áreas estratégicas “pesquisa” e “extensão” são citadas nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, Projeto de Resolução e Parecer CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), dentre todos os documentos normativos estudados é o único que apresenta um preâmbulo com considerações estruturantes da formação inicial de professores. Nos termos da Resolução 02/2015:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; (Brasil, 2015, p. 1).

Tais princípios do ensino estão previstos, nesses mesmos termos,

na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Resolução 02/2015 ainda considerou em seu preâmbulo “[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (Brasil, 2015, p. 2). A Resolução 02/2015 cita em seu fundamento – que é a Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada.

Em seu texto, a Resolução 02/2015, elencou como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4). Similarmente, o Projeto de Resolução elencou como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica relacionados à pesquisa:

IV - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a inserção dos(das) estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica, espaço privilegiado da práxis docente; [...] XI - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (Brasil, 2023, p. 3).

Nessa perspectiva, o projeto de formação de professores deve ser elaborado e desenvolvido pela articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de Educação básica, ao envolver a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar, dentre outros aspectos:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (Brasil, 2015, p. 5).

Em referência ao PDI, ao PPI e ao PPC, a Resolução 02/2015 estabeleceu que:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015, p. 14).

A regra aplicada às instituições de Ensino Superior abarca os centros de formação estaduais e municipais no tocante a formação continuada de profissionais do magistério. Em seus termos, “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (Brasil, 2015, p. 5). A dinâmica e a estrutura expressas no PDI, no PPI e no PPC, necessariamente, indicam que:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: [...] II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; (Brasil, 2015, p. 7).

Quanto a formação inicial em nível superior, especificamente, quanto ao conteúdo “pesquisa”, elencado como instrumento formativo na Resolução 02/2015, caracterizou o egresso como habilitado a:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; [...] XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a

própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (Brasil, 2015, p. 8).

A capacitação para o desenvolvimento de pesquisas objetiva, nas diretrizes curriculares expressas na Resolução 02/2015, conduzir os egressos a:

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; [...]

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; (Brasil, 2015, p. 6).

Similarmente, o Projeto de Resolução de 2023 (Brasil, 2023) caracterizaria que ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso estaria apto a “demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática” (Brasil, 2023, p. 7).

Dois núcleos formativos da Resolução 02/2015 referem-se à pesquisa: o núcleo de estudos de formação geral e o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Destacamos, a partir do respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (Brasil, 2015, p. 10) que possui os princípios articuladores da pesquisa especificamente:

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...]

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...]

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional; (Brasil, 2015, p. 10).

O “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades” (Brasil, 2015, p. 10), cita a “pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (Brasil, 2015, p. 10). Numa perspectiva muito próxima, o Projeto de Resolução de 2023 elencou como núcleos para a formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o “núcleo de estudos de formação geral: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e formam a base comum para todas as licenciaturas” (Brasil, 2023, p. 8). Caberia a esse núcleo articular:

- f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;
- g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- h) estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (Brasil, 2023, p. 8).

O Projeto de Resolução de 2023 elencaria como requisitos para a oferta, pelas instituições de Ensino Superior, que os cursos e programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, respeitadas sua organização acadêmica, que contemplassem em suas dinâmicas e estruturas, “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida [...]” e assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com o PPI e com o PDI. Essa articulação visaria garantir:

- II – a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;
- III

– o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional; (Brasil, 2023, p. 4).

A partir dos documentos gerais, PDI e PPI, o Projeto de Resolução (Brasil, 2023) também cita o PPC na modalidade de Educação a Distância (EaD), ao orientar que os componentes dos Grupos I e II, oferecidos no EaD, devem apresentar “[...] a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos” (Brasil, 2019, p. 9). A Resolução 02/2015 relaciona a formação e a prática da pesquisa e da extensão à valorização do magistério. Nesse sentido, argumenta que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; (Brasil, 2015, p. 15).

Em 20 de dezembro de 2019, o Governo Federal publicou a Resolução CNE/CP n.º 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nessa Resolução a primeira ocorrência dos conteúdos de “pesquisa” e de “extensão” refere-se a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, delimitadamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A referência a esses conteúdos é citada nos princípios:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [...] X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar

e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 3).

Esses princípios são traduzidos na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica também delimitados pela BNCC. Para averiguação da efetivação dessa organização curricular, a Resolução 02/2019 (Brasil, 2019, p. 4) indicou:

Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação.

No processo de busca da qualidade da formação inicial de professores, a Resolução 02/2019, fundamentada na BNCC, indica que os cursos destinados devem ter como fundamentos pedagógicos:

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; [...] VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; (Brasil, 2019, p. 5).

Na Resolução 02/2019 a referência a “pesquisa” encontra-se no grupo III, que no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica destinado a prática pedagógica que, desde o primeiro ano do curso, articular-se-ia intrinsecamente com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares. As horas de prática pedagógica seriam compostas por atividades de Estágio Curricular Supervisionado, por conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos da base comum e por conhecimentos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. Como critério da prática a pesquisa aparece na especificação:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, de-

vendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Muito presente nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores, o termo competência é citado como parâmetro para a avaliação dos licenciandos e deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. Nessa perspectiva, estabeleceu que a avaliação deve ser diversificada e adequada às etapas dos cursos e compreendidas nos aspectos teóricos, práticos, laborais, de pesquisa e de extensão (Brasil, 2019). Para ser ainda mais prática a Resolução 02/2019 elencou competências gerais docentes, e dentre elas, “[...] Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2019, p. 3). Essa redação foi mantida na Resolução 01/2020.

Como competências específicas na dimensão do engajamento profissional, a Resolução 02/2019 elencou a competência de “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” que seria expressa na habilidade de “engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2019, p. 19). Nessa mesma perspectiva, a Resolução 01/2020 ao tratar das competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional, diferentemente de referir-se a habilidade de comprometimento, refere-se a habilidade “conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos” e manteve a redação de descrição dessa habilidade.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), referiu-se ao que seriam fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica, e, em relação a pesquisa, elencou como itens constitutivos:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa; [...] IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar” (Brasil, 2020, p. 4).

Quanto a formação continuada a Resolução 01/2020, em termos similares a competência, ao citar impacto positivo e eficácia, refere-se que a prática docente deve ter como características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Essa competência é especificada, quanto ao conteúdo “pesquisa”, pelo:

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; (Brasil, 2020, p. 5).

O Projeto de Resolução (Brasil, 2023) que definiria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definiu a formação inicial de professores como aquela que:

Destina-se à sua preparação para o exercício das funções de magistério na educação escolar básica em todas as suas etapas e modalidades, a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar,

visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Diante de todo conteúdo que expusemos nesse estudo, e como citamos no início desse texto, inúmeras são as ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos da área da educação e, especificamente, da área de formação inicial e continuada de professores. Em nossas considerações finais problematizamos alguns resultados de nossa breve descrição, comparação e análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tripé ensino, pesquisa e extensão são constitutivos, há décadas, de inúmeras políticas, programas e projetos na área da educação. O reflexo do praticismo é percebido nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores, como vimos, por exemplo, nas Resoluções 01/2019 e 01/2020. O Projeto de Resolução de 2023 aproxima-se, muito que escassamente, da compreensão e dos princípios expostos para essas áreas na Resolução 02/2015. As áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” articuladas ao ensino, mais efetivamente para o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1996, possuem na década de 2020, ampla valorização como percebemos nas Chamadas Públicas do CNPq.

Decorrente de nossa breve descrição e comparação dessas áreas nos documentos normativos, asseveramos que o Governo Federal, por meio de suas inúmeras exigências (via editais de fomento ou via reconhecimento de cursos) objetiva configurar os processos, os documentos e as avaliações dos cursos e da própria formação inicial e continuada de professores para a pesquisa e para a extensão. O governo brasileiro tem limitado a aprovação de projetos de pesquisa e de extensão àquelas áreas que, de algum modo, sustentam objetivos sustentáveis por meio das tecnologias e da inovação. Contudo, problematizamos que muitas escolas brasileiras, de norte a sul, sequer possuem todos os professores de seus quadros com graduação.

Defendemos diante do que expusemos, que a formação inicial e continu-

ada de professores para a “pesquisa” e para a “extensão” devem primar pela avaliação contextualizada dos problemas que afetam toda a comunidade escolar, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Chamadas públicas. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas/#void. Acesso em: 21 abr. 2024a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Documento referência–CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024b.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica

para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-unca-tategorised/91251-parecer-cp-2024>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Resolução. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=253541-texto-referencia-formacao-de-professores-1&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em; 16 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em; 16 abr. 2024.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA¹

Livia Carolina Vieira²

Resumo: A adoção da Inteligência Artificial (IA) de forma ampliada na educação coincide com um período de expansão significativa da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Essa mudança para o ensino virtual, conforme apontado por autores como Lévy e Santaella, oferece oportunidades sem precedentes de aprendizado flexível, mas também demanda dos professores uma compreensão mais ampla das tecnologias. O objetivo deste estudo foi analisar os impactos do uso de IA em ambientes virtuais de aprendizagem sobre a prática docente, concentrando-se nas pesquisas brasileiras. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, seguindo as diretrizes metodológicas de Marconi e Lakatos (2003). Os resultados mostraram que, dos estudos analisados, apenas Castro (2002) discute uma aplicação específica para auxiliar os professores na EaD. Seu trabalho se concentra no desenvolvimento de uma ferramenta para distribuir conhecimentos na internet e fornecer orientações sobre operações do sistema, utilizando conceitos de Inteligência Artificial Distribuída. Embora essas ferramentas possam oferecer benefícios, como a autonomia do professor na organização de conteúdos, também levantam preocupações sobre a reutilização não ética de materiais e metodologias de trabalho. Além disso, outros estudos identificados destacam a importância de debater questões éticas relacionadas à utilização da IA, bem como a necessidade de garantir que os sistemas multiagentes complementem, e não substituam, a presença e o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Esses achados ressaltam a importância de uma formação docente que inclua tanto o entendimento técnico quanto crítico da IA, e uma agenda de pesquisa e debate contínuo sobre essas questões na área da Educação.

Palavras-chave: Prática docente; ambientes virtuais de aprendizagem; pesquisas sobre IA.

INTRODUÇÃO

O emprego da Inteligência Artificial na educação não é novo, mas a intensificação de sua utilização nos contextos de ensino e aprendizagem surge em um momento que muitas abordagens começaram a incluir os

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpeccp305>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
E-mail: livia.vieira@ifsuldeminas.edu.br

alunos como protagonistas na construção do conhecimento. Uma delas é a modalidade de Educação a Distância, que em suas características, apresenta um ambiente favorável para a introdução de novas abordagens, metodologias, ferramentas e tecnologias educacionais. Para compreender as alterações no cenário atual é importante conhecer um breve histórico do contexto da IA.

Em termos mais práticos podemos separar diferentes estágios até a presente data para os avanços da IA. Um deles esteve voltado para a programação “tradicional”, criando algoritmos para se assemelharem ao pensamento humano. Outro se desenvolveu baseando em redes neurais e deep learning (aprendizagem profunda) através do melhoramento por meio de estatísticas e tomada de decisões. Ainda temos o estágio voltado para a aplicação de estruturas cognitivas, cujo objetivo é o reconhecimento de voz e facial.

Segundo Miao et al. (2021), já existem diversos exemplos promissores do uso de IA no campo da educação. Alguns exemplos citados pelos autores se referem a chatbots educativos que facilitam processos administrativos entre universidades e estudantes ou que possam apoiar diretamente a aprendizagem respondendo a questões dos alunos. Podem ser usados 24 horas por dia, sete dias por semana; sistemas de tutoria inteligentes que, a partir da análise de dados coletados das interações dos alunos, ajudam a criar planos de aprendizado personalizados, adaptados às preferências ou necessidades dos alunos; sistemas ABCD, baseados em comunicação e diálogo, que utilizam o processamento de linguagem natural (PLN) e outras técnicas de IA para tutoria online. Ao invés de fornecer instruções e respostas prontas, os sistemas ABCD guiam os alunos a descobrirem por si mesmos as soluções para os problemas; ambientes de aprendizagem exploratória (ELEs) que, numa abordagem construtivista, incentivam os alunos a construir ativamente seu próprio conhecimento, explorando o ambiente de aprendizagem e fazendo conexões com seu esquema de conhecimento prévio; ferramentas de aprendizagem e leitura de idiomas que fornecem feedback automático para ajudar o aluno a melhorar sua pronúncia ou detectam e analisam automaticamente as habilidades de leitura para fornecer feedback personalizado aos alunos; supervisão de fóruns de debate em AVAs, com o objetivo de otimizar o tempo do professor, de forma que ele possa categorizar e responder de

diversos alunos; sistemas de avaliação de redação de alunos.

A integração frequente da IA na educação acaba sendo impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação, que permeiam todas as áreas do conhecimento, como saúde, robótica, justiça etc. Inclusive tal integração já está prevista, de maneira breve nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas mudanças se encontram com um novo cenário da oferta de cursos superiores no Brasil em que a modalidade de Educação a Distância cresceu exponencialmente nos últimos anos no Brasil. O Censo da Educação Superior no Brasil, de 2021, mostrou que esta oferta cresceu 474% em uma década, “os ingressos por meio de EaD correspondiam a 18,4% do total, em 2021, esse percentual chegou a 62,8%. Os dados, que refletem a expansão do ensino a distância no Brasil” (INEP, 2021). Junto da expansão da oferta de cursos acompanhou-se também um aumento do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, em especial relacionadas aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Cursos estes que são desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que segundo Lévy (1996) nos levam a uma virtualização deslocando o “centro de gravidade ontológico do objeto”. Apresentando a oportunidade de aprendizado sem a barreira do espaço ou tempo. Essa virtualização vem, portanto, acompanhada de uma série de mudanças e necessidade de compreensão de camadas que até então não atingiam a educação, Santaella (2021, p. 13) apontou que “o frisson das redes apenas nos distrai de questões tecnoculturais, econômicas e políticas que correm por baixo das redes, nas camadas invisíveis dos algoritmos que nos colocam diante do desafio de pensar sobre o invisível”. Cenário que leva o professor a ter que compreender não só sobre o uso das tecnologias, mas também sobre como os dados são coletados, como operam os sistemas, como são determinadas as tomadas de decisão.

Tais mudanças levam também modificação do cenário profissional, pois “não se reduz apenas o número de postos de trabalho, a lógica da concorrência entre os próprios assalariados, a gestão por metas e a avaliação individualizada do desempenho promovem justamente a precarização e a insegurança no trabalho” (Lorey, 2015, apud Meireles, 2021, p. 33-34) Sendo necessário estudos de como as aplicações de IA têm impactado ou poderão impactar o trabalho docente.

OBJETIVO

Analisar, com base em estudos brasileiros conduzidos em programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, os impactos que a utilização de Inteligência Artificial em um ambiente virtual de aprendizagem pode exercer sobre a prática docente.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi uma revisão bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (2003) consiste em uma análise de produções escritas que passaram por um tratamento científico, como artigos, teses, dissertações. Esse tipo de pesquisa exige um rigor metodológico na busca e seleção dos materiais, sendo crucial determinar onde e o que procurar, além de definir quais palavras-chave utilizar e quais critérios de exclusão aplicar, “a interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 49).

Garcia (2016) nos alerta que é comum que os pesquisadores realizem uma revisão bibliográfica sobre um determinado tema, porém, muitas vezes, não apresentam nenhuma contribuição original ou resultado da pesquisa, encerrando o trabalho sem saber qual foi o propósito de todo o esforço. É fundamental que a revisão bibliográfica seja bem elaborada, representando um levantamento atualizado do conhecimento existente sobre o assunto. Um levantamento bibliográfico que não inclua uma contribuição original, uma nova abordagem, seja ela concordando ou discordando do que foi apresentado na revisão, não pode ser considerado, por si só, uma pesquisa adequada, muito menos uma revisão bibliográfica, “[...] toda pesquisa busca uma contribuição ou uma resposta ao problema proposto” (Garcia, 2016, p. 293).

Foi realizado um levantamento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizadas as seguintes palavras “Inteligência Artificial” and “EaD” e foram encontrados 33 trabalhos, que relacionam as duas temáticas. No entanto, após leituras dos resumos e palavras-chave, observou-se que dos 33 apenas três pesquisas tratavam especificamente de ambientes virtuais de aprendizagem se relacionando a aspectos que envolvem a prática de professores da modalidade de ensino a distância.

Tais trabalhos serão apresentados e analisados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um primeiro fator dos resultados é o baixo número de trabalhos em que se pode observar o uso das ferramentas de IA na EAD e os impactos para os docentes. O número de estudos está muito aquém de uma modalidade de ensino que vem empregando diferentes ferramentas de IA nos ambientes virtuais de aprendizagem nos últimos anos, principalmente os sistemas de tutores inteligentes. A utilização da Inteligência Artificial na Educação a Distância (EAD), tem o enfoque na esfera dos sistemas tutoriais, pois aborda a seleção de métodos didáticos e a criação de modelos para o processo de ensino e aprendizagem, embasado em uma abordagem teórica simbólica. Esta abordagem demonstra atributos que podem induzir comportamentos, os quais são delineados a seguir: Fundamentar em premissas claramente estabelecidas; Manipulação de estruturas simbólicas e regras; Abordar problemas com definições precisas; Elaborar planejamentos para atividades educacionais; Priorizar o processo de pensamento.

Tais transformações na organização das formas de ensinar e aprender modificam o então conhecido trabalho do professor, que sozinho, fazia o planejamento e a gestão do processo de ensino e aprendizagem e agora terá diferentes ferramentas intermediando tal ação. Esses sistemas acabam por fragmentar os processos levando a uma nova forma de docência, estruturada em uma lógica que pode conter tanto avanços, como a redução de trabalhos burocráticos, como também a precarização do trabalho docente e a substituição da decisão humana pela tomada de decisão dentro dos sistemas desenvolvidos. Desta forma, foram selecionados os que tratassem de aspectos que pudessem estar diretamente relacionados ao trabalho docente.

QUADRO 1- Trabalhos selecionados no Repositório da CAPES.

Autor	Título	Ano	Instituição
Castro, Andrea Pereira de	Uma Ferramenta para Auxiliar o Professor no Ensino à Distância	2002	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Costa, Roberto Douglas da	Classificação dos Estilos de Aprendizagem Baseado em Sistemas Inteligentes: Um Estudo de Caso na Educação Mediada por Tecnologia	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Sanches, Diego Rodrigues	AVAUFES - Um Ambiente Virtual de Aprendizagem com Arquitetura Multiagente	2006	Universidade Federal Do Espírito Santo

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Desses trabalhos apenas Castro (2002) discutiu uma aplicação explícita para ajudar os professores. Em seu trabalho, “Uma Ferramenta para Auxiliar o Professor no Ensino à Distância”, a proposta é desenvolver uma ferramenta para “auxiliar o professor na distribuição de seus conhecimentos na Internet, armazenando as informações inseridas pelo professor e fornecendo orientações sobre determinadas operações que o sistema realiza” (Castro, 2020, p. 52).

Este levantamento mostra que, apesar de o trabalho encontrado apresentar a proposta de auxiliar o professor, o faz voltado para uma característica comum em outros estudos sobre IA e EaD, que é a utilização de conceitos da Inteligência Artificial Distribuída, mais relacionada ao desenvolvimento de sistemas multiagentes, com a finalidade de aprimorar e monitorar o ensino. A Inteligência Artificial Distribuída é construída sobre os princípios da autonomia, cooperação e coordenação entre múltiplos agentes de IA. Esses agentes interagem para alcançar objetivos coletivos. Dentre os muitos aspectos a se considerar é relevante observar que é preciso garantir decisões consistentes e éticas entre todos os agentes e que para além do comportamento do sistema ou ferramenta é necessário avaliar e monitorar os impactos nas relações do trabalho dos professores.

Uma característica que Castro (2002) chama atenção em seu estudo é o fato de que uma boa aplicação da IA na EaD é o desenvolvimento de ferramentas que permitam ao professor organizar seus conteúdos e materiais sem necessitar aprender ou dominar qualquer linguagem de

programação no desenvolvimento de suas tarefas. De fato, esta é uma característica que auxilia o docente e o permite desenvolver seu trabalho na EaD com mais autonomia. No entanto, a utilização destas ferramentas acende um alerta, pois, uma vez tendo configurado este ambiente virtual, sem a discussão ética sua utilização pode precarizar a profissão docente, pois pode acontecer o reaproveitamento de materiais elaborados.

Muitos são os conhecimentos despendidos pelo professor na elaboração de uma disciplina, não sendo ele somente conteudista, mas contendo em seu planejamento e execução uma série de conhecimentos pedagógicos advindos da sua formação e da sua prática. Conhecimentos estes “aprendidos” pela máquina.

Dentre esses conhecimentos encontram-se outros esforços despendidos pelos professores como, a metodologia, as estratégias para trabalhar a temática e a organização pedagógica. Cabe ao mesmo docente separar todos os materiais que serão utilizados em sua prática pedagógica e dizer como devem ser metodologicamente utilizados, daí a preocupação em se debater o movimento de massificação e precarização do trabalho e as implicações da IA nesta questão. Na verdade, segundo Lapa e Pretto (2010)

Esse movimento de incorporação das tecnologias digitais na educação vem se dando, [...] mais do que como portador de soluções para os desafios postos pela contemporaneidade, como verdadeiros elementos dificultadores dos processos educacionais, pois demandam pensar a educação – e aqui não nos referimos apenas à educação a distância – muito além de um campo fechado em si mesmo. As TIC trazem na verdade, como temos explicitado em vários momentos, elementos perturbadores da “normalidade” educacional. Obviamente, mais do que pensar em uma conclusão fechada ou determinista para o tema, propomos um conjunto de questões e reflexões que, no fundo, alimentam essa e tantas outras discussões acadêmicas e políticas (Lapa; Pretto, 2010, p. 94).

Desta forma se faz urgente a discussão ética sobre a utilização da IA nos programas de Pós-Graduação em Educação.

As ferramentas para auxiliar os professores na distribuição de conhecimento na internet, no armazenando informações e em orientações sobre operações do sistema utilizam, em geral, a IA Distribuída que se vale de múltiplos agentes para alcançar objetivos coletivos. Apesar de já serem utilizados, faltam ainda estudos individualizado sobre como são tomadas

as decisões e quais os impactos para os docentes. Como no Brasil não há ainda regulamentação para o uso de IA na Educação, a legislação disponível é insuficiente para tratar da questão de forma a orientar instituições de ensino e sistemas.

O estudo de Sanches (2006) também se voltou para o desenvolvimento de uma arquitetura multiagente, para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's). O objetivo foi fornecer uma camada de suporte e monitoramento aos participantes e mediadores dos grupos dentro do AVA. A proposta foi simplificar as atividades diárias dos usuários, reduzindo o esforço cognitivo e manual. O resultado mostrou que é possível utilizar arquitetura de multiagentes sem retirar a autonomia do processo de planejamento pedagógico do professor, tendo a ferramenta como aliada de acompanhamento das atividades desenvolvidas nas mais diversas ferramentas no AVA. O professor pode acompanhar as atividades desenvolvidas pelos grupos, sendo informado com regularidade sobre a mesma e assim, podendo intervir pedagogicamente.

Neste estudo encontramos uma ideia de buscar trazer para a educação uma "personalização" do ensino, que muitas vezes pode acabar tendo o efeito contrário. A despersonalização da experiência de ensino pode se dar quando os sistemas multiagentes assumem muitas responsabilidades no processo de ensino, levando a uma redução na interação professor-aluno, deixando caminhos já pré-definidos e com correções e orientações automatizadas. Desta forma, ao invés de proporcionar um ambiente virtual de aprendizagem que conecta pessoas separadas fisicamente, a automação de tarefas pode desconectar ainda mais os alunos do processo de aprendizagem. Somente professores são capazes de avaliar pedagogicamente e com a sensibilidade que a situação exige, as melhores ações para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022), um grupo de estudiosos apresenta críticas em relação à tendência solucionista, ideia de que qualquer problema, seja ele social, econômico ou político, pode ser resolvido com o uso da tecnologia (Facer; Selwyn, 2021; Watters, 2021; Regan; Jesse, 2019). Em outras palavras, eles observam que o uso da IA em educação muitas vezes se limita a uma abordagem instrumental, destinada a simplificar a aprendizagem de conteúdos ou a monitorar/avaliar os alunos. Em resumo, esses autores destacam que a "personalização"

e outros supostos benefícios promovidos pelos softwares educacionais não são realmente inovadores: eles refletem uma visão behaviorista da educação, que se baseia na ideia de estímulo e resposta para a simples absorção de conteúdo.

Portanto, é importante que os sistemas multiagentes sejam projetados e implementados de forma a complementar, e não substituir, a presença e o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem continuar a desempenhar um papel central na orientação, apoio e motivação dos alunos, garantindo que a experiência de ensino permaneça personalizada, significativa e envolvente, que tenha o elemento da interação entre professores e alunos como guia da aprendizagem nos AVAs. Segundo Durso (2024) "Ao invés de ser um meio para conseguir realizar uma atividade, como é o caso de outras tecnologias, a IA apresenta-se como a atividade em si. Nesse sentido, diversas atribuições desempenhadas tanto pelos discentes quanto pelos docentes poderão ser, facilmente, substituídas pelas ferramentas tecnológicas pautadas em IA." A utilização de tais recursos está cada vez mais presentes na educação a distância e nos acende um alerta quanto aos rumos da profissão docente para tal modalidade de ensino.

A pesquisa de Costa (2020) segue a linha de trabalhos que justificam a utilização de IA para personalização do ensino e aprendizagem em EaD. O foco principal do trabalho é a associação entre a teoria dos estilos de aprendizagem, que identifica as preferências de aprendizado de cada aluno, e o comportamento observado dos estudantes da EaD por meio de suas interações com o AVA, utilizando técnicas de IA. A proposta buscou responder se era possível identificar automaticamente o estilo de aprendizagem dos alunos a partir de suas interações com o AVA.

No entanto, o estudo concluiu que não há uma relação clara entre essas variáveis, apontando para possíveis limitações nos métodos utilizados. Apesar de não conseguir fazer essa relação direta para definição do padrão de aprendizagem, o trabalho revelou aspectos do aprendizado em um ava e destacou que ainda precisa ser estudado formas de,

- Associar o EA predominante dos alunos as suas habilidades cognitivas;
- Melhorar e ampliar as variáveis de comportamento com objetivo de um maior conhecimento do comportamento do aluno ao interagir com o AVA;
- Identificar novas classes de EA específicas para alunos da EaD;

- Utilizar outras variáveis de comportamento externas as que foram identificadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (COSTA, 2020, p. 76).

Com esse levantamento observamos que nas teses e dissertações que puderam ser identificadas diretamente com a temática IA e EAD não encontramos muitas respostas para a determinação das mudanças para o trabalho dos professores, mas temos vários indicativos, de plataformas cada vez mais bem arquitetadas e de processos automatizados. Gonsales (2023) citando Selwyn (2016) reforça que o estudo da relação entre tecnologias digitais e educação deve observar três dimensões:

1) ideologia, considerando a política da educação e os papéis de pessoas e instituições envolvidas; 2) experiência de uso das tecnologias a partir da convivência entre pessoas; 3) contextos e estruturas sociais ligadas a classe, gênero, raça e etnia. Para o autor, estudos críticos do uso da tecnologia na educação precisam levar em conta o conflito social sobre a distribuição de poder. "Parte disso envolve tratar o uso da tecnologia na educação como ideologia, isto é, como um mecanismo chave para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes na educação" (apud SELWYN, 2023, p. 65).

Debater e compreender as tecnologias implementadas na educação é o primeiro passo para seu uso consciente e crítico. Um tema de efervescência global, quando olhado no âmbito da educação, evidencia as diversas lacunas existentes na compreensão dos impactos sociais da IA e assim, também, na prática dos professores que não tem formação voltada para seu uso e é aligeirado do processo de reflexão.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, destacou-se como a integração da IA na EaD pode apresentar aspectos positivos, como a possibilidade de acompanhamento dos alunos nos AVA, a automatização de inserção de conteúdos que podem auxiliar em tarefas rotineiras, e gerar o acesso a dados analíticos detalhados para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa evolução também levanta preocupações importantes como a precarização do trabalho docente, a reutilização, não só de seus materiais didáticos como de suas metodologias de trabalho, além do agravamento na utilização de processos de automatização para feedbacks e correções nos AVAs.

Tal levantamento também acende um alerta sobre a necessidade de uma formação docente que incorpore tanto a compreensão técnica quanto crítica da IA, que precisa ser pauta da agenda de pesquisas e debates na área da Educação, não deixando tais estudos para a área da Engenharia da Computação e afins.

REFERÊNCIAS

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CASTRO, A. P. Uma Ferramenta para Auxiliar o Professor no Ensino a Distância. 2002. TESE. Instituto de Informática (Programa de Pós-Graduação em Computação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COSTA, Roberto Douglas da. Classificação dos estilos de aprendizagem baseado em sistemas inteligentes: um estudo de caso na educação mediada por tecnologia. 2020. 81f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Referência: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados [livro eletrônico: problemas e conceitos. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo, 2022. Disponível em: <https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados-soberania-e-infraestrutura/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. Revista Línguas e Letras: Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GONSALES, Priscila. Inteligência Artificial, educação e pensamento complexo: caminhos para religação de saberes. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. São Paulo: [s.n.],

2022. 131p.

DURSO, S. D. O. (2024). Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente. *Educação Em Revista*, 40, e47980. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3mh-8D6366By9w9THfF8bThQ/?lang=pt#>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2021: Sinopse Estatística. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p.44-73.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Rio: Editora 34, 1996.

MEIRELES, A. V. Algoritmos e autonomia: relações de poder e resistência no capitalismo de vigilância. *Opinião pública*, v. 27, n. 1, p. 28-50, jan./abr.2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/vryT7RHCQ8q8R-vYX-F3zKvZS/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MIAO Fengchun, HOLMES Wayne, HUANG Ronghuai & ZHANG Hui. AI and education, Guidance for policy-makers. UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>. Acesso em: 23 de fev. 2024.

SANCHES, Diego Rodrigues. AVAUFES - Um Ambiente Virtual de Aprendizagem com Arquitetura Multiagente. 2006. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANTAELLA, Lucia. Humanos hiper-híbridos: linguagens, cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

ttttt

CAPÍTULO 6

(RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL¹

Vinicius da Silva Freitas²

Mario Isabel Fernando³

Lívia Barbosa Pacheco Souza⁴

Maria das Dores Aguiar Carvalho⁵

Daniele Pereira Marques⁶

Augusta Isabel Junqueira Fagundes⁷

Resumo: Haja vista que nesse período o aumento do acesso e do volume de informações eletrônicas exige que todos os cidadãos da comunidade global desenvolvam habilidades para localizar, avaliar e sintetizar informações relevantes. Assim sendo, dentro da temática das tecnologias digitais pretende-se analisar como os professores utilizam o recurso tecnológico digital no processo de ensino-aprendizagem, elucidando as principais dificuldades enfrentadas nesse âmbito, uma vez que nem todos os alunos dispõem de amplo acesso a aparelhos digitais e internet. O problema deste artigo se centraliza na seguinte pergunta: como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas pelos professores na esfera do ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar? Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica, segundo o método de revisão narrativa. O estudo ocorreu no mês de março de 2024, com base nos resumos disponíveis em meio eletrônico. Para a apresentação dos artigos selecionados, elaborou-se um formulário composto pelos itens título do periódico, ano, autoria, país de origem e contribuições para o estudo. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol; com disponibilidade de resumos e artigos

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppeccp306>

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com.

3 Graduando em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil. E-mail: isabelfernando1996@gmail.com

4 Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

5 Especialista em Educação Especial pela Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: 12dorinha.carvalho@gmail.com

6 Mestranda em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: danielepereiramarques@alu.ufc.com

7 Doutora em Ciências Jurídico-Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino, Cdad. Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: profaugusta@gmail.com

publicados entre 2019 e 2024. Conclui-se que as inovações tecnológicas surgem a cada dia com o propósito de auxiliar os indivíduos, facilitando o seu cotidiano. Esta por sua vez, se faz presente na maioria das atividades cotidianas, dando maior praticidade e dinamismo à vida das pessoas; todavia, é de fundamental importante não se deixar levar pelas facilidades que elas viabilizam, é preciso utilizá-las com prudência.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação; Educação; Inteligência Artificial; Reinventar Educacional.

INTRODUÇÃO

A inserção da tecnologia na educação não é um assunto recente, mas o cenário pandêmico transformou o uso dos recursos digitais em uma estratégia indispensável na aquisição do conhecimento e cabe ao professor mediar esse processo, desenvolvendo práticas pedagógicas de ensino com base nas novas tecnologias, propiciando ao aluno o acesso à uma educação de qualidade, dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva. Haja vista que nesse período o aumento do acesso e do volume de informações eletrônicas exige que todos os cidadãos da comunidade global desenvolvam habilidades para localizar, avaliar e sintetizar informações relevantes.

Assim sendo, dentro da temática das tecnologias digitais pretende-se analisar como os professores utilizam o recurso tecnológico digital no processo de ensino-aprendizagem, elucidando as principais dificuldades enfrentadas nesse âmbito, uma vez que nem todos os alunos dispõem de amplo acesso a aparelhos digitais e internet.

O problema foi proposto devido à observação da atualidade, dos canais eletrônicos e bibliográficos, onde constatou-se que várias metodologias tecnológicas estão sendo empregadas para minimizar os impactos da pandemia no âmbito do ensino-aprendizagem. Com isso, o problema deste artigo se centraliza na seguinte pergunta: como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas pelos professores na esfera do ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar?

Com o intuito de compreender como esse recurso está sendo utilizado pelos professores, delineou-se como questões norteadoras: quais caminhos os professores percorreram para se adaptar ao uso das tecnologias digitais no período da pandemia? Quais os maiores desafios encontrados pelos professores na aplicação do ensino remoto? Quais

formações os professores tiveram para utilizar as tecnologias digitais no momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto?

OBJETIVOS

Tendo como objetivos geral e específicos identificar como os professores enfrentaram as dificuldades apresentadas na utilização de tecnologias digitais durante as novas necessidades sociais. Investigar quais modelos pedagógicos que os professores estão empregando tendo em vista alcançar uma aprendizagem significativa; analisar a importância das tecnologias digitais no ambiente escolar; identificar os processos de formação dos professores para atuação com a tecnologia de inteligência artificial.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica, segundo o método de revisão narrativa. Nesse método de revisão as narrativas possuem natureza opinativa, pois a seleção o texto utilizado na pesquisa é realizado segundo a opinião do autor com a intencionalidade de reforçar o seu ponto de vista, não seguindo um critério sistemático ou quantitativo para esta seleção (Bernardo, Nobre, Jatene, 2003).

Os dados foram obtidos, por meio das bases de dados MEDLINE (via PubMed), Embase, Scopus, LILACS, SciELO e o banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A estratégia de busca foi a mesma para todas as bases de dados.

O estudo ocorreu no mês de março de 2024, com base nos resumos disponíveis em meio eletrônico. Os títulos e os resumos de todos os artigos identificados na busca eletrônica foram revisados. Todos os artigos que preencheram o critério de inclusão, quando possível, foram obtidos integralmente para melhor compreensão.

Para a apresentação dos artigos selecionados, elaborou-se um formulário composto pelos itens título do periódico, ano, autoria, país de origem e contribuições para o estudo. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol; com disponibilidade de resumos e artigos publicados entre 2019 e 2024.

Os critérios de exclusão foram: livros, editoriais, anais de congressos

ou conferências, relatórios técnicos e científicos e documentos ministeriais; artigos repetidos nas diferentes bases de dados; artigos que não estavam direcionados para a temática do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto educacional brasileiro, o gestor escolar tem uma relevância significativa, bem como no contexto social; a gestão escolar engloba um enfoque de atuação que faz com que se promova a organização, a mobilização e a articulação de todos os aspectos principais necessários para se garantir o avanço dos processos sócio educacionais das instituições de ensino, fazendo com que seja realizada uma aprendizagem ampla aos alunos, de modo a torná-los aptos para enfrentar desafios dentro da sociedade e economia.

O gestor escolar trabalha visando prover uma educação de qualidade e dinâmica, para que venha potencializar a aprendizagem dos educandos, dessa forma, esse profissional é de suma importância no pilar educacional, uma vez que suas ações causam impactos diretos na vida dos mesmos. De acordo com Jesus (2023) o gestor deve possuir determinadas características que são fundamentais para um se ter um bom desenvolvimento no âmbito escolar, dentre elas ressalta-se ser participativo nas questões socioeducativas e saber realizar as articulações necessárias.

Esse profissional deve saber dialogar, buscar estabelecer um ambiente democrático e participativo, buscando despertar o interesse educacional, deste modo, Bankersen coloca:

A gestão democrática é uma conquista da sociedade e está sendo construída, vivenciada em muitas unidades escolares comprometidas com os ideais da educação, da edificação de uma sociedade melhor para todos. Pressupõe o fortalecimento e a participação da equipe pedagógica, dos pais, professores, funcionários, alunos, órgãos colegiados na elaboração e realização do projeto da escola voltado para o acesso ao conhecimento (Bankersen, 2013, p. 3).

Percebe-se que as competências da gestão educacional norteiam algumas funções primordiais, como: Planejar: traçando objetivos e metodologias para efetivação do mesmo; Organizar: utilizar o contexto do planejamento para alocar os recursos financeiros da instituição de ensino de forma satisfatória; Comandar: instruir os funcionários da instituição

educacional na execução de atividades; Coordenar: dispor de estratégias para estruturar as pertinências educacionais no engajamento dos objetivos; Controlar: certificando-se da adoção de metodologias que fundamentam o contexto do planejamento (Jesus, 2023).

A chave para se obter uma boa qualidade de ensino, é possuir uma gestão que venha a zelar nos mais diversos setores que regem a instituição escolar, seja ele na área administrativa, financeira ou pedagógica. Vale ressaltar que possuir um bom gerenciamento pedagógico é essencial, uma vez que as diretrizes educacionais serão estabelecidas através dele, como pode-se citar o planejamento, o acompanhamento, as avaliações realizadas referentes ao ensino que é ofertado ao educando e avaliações sobre a capacidade do aluno de absorver o conteúdo proposto, tendo em vista, a busca pelo aprimoramento.

Pautando-se na concepção do aprimoramento, têm-se as ferramentas tecnológicas que no contexto educacional são de grande valia, sendo o gestor escolar um mediador conciso na inserção destas no ensino-aprendizagem dos discentes. A sociedade da informação se estrutura a partir da aceitação global, na qual o desenvolvimento tecnológico reconfigurou o modelo das relações sociais. Deste modo, pode-se entender que a informação e as tecnologias estão interligadas, isto é, não se pode separar. Assim sendo, a educação também é remodelada pelos avanços tecnológicos.

Em vista dessas mudanças, faz-se necessário um novo olhar e reflexão sobre os modelos pedagógicos nos espaços de ensino e aprendizagem. Defende-se que a educação escolar possui a função de veicular o saber sistematizado e dominar as formas de transmitir este saber.

Considerando esta função essencial em tempos de cibercultura, as tecnologias digitais na prática pedagógica e na gestão escolar, como ferramentas de pensamento em conjunto às possibilidades didáticas de acesso, representação, processamento, transmissão e compartilhamento da informação por docentes e estudantes, é um trabalho que deve ser feito em parceria na construção do conhecimento científico. No entanto, Jesus (2023) a inserção de tecnologias digitais no âmbito educacional ainda é uma adversidade significativa, haja vista que essas adversidades compreendem desde a infraestrutura até a formação docente.

A implementação das tecnologias digitais nas escolas ainda é um

dos maiores desafios na educação brasileira, visto que com a integração das tecnologias digitais na educação tem-se a necessidade da promoção e adoção de novas ferramentas no processo educacional. Ainda há vários fatores que dificultam a inclusão digital no processo de ensino e aprendizagem, tais como: políticas públicas equivocadas, perspectiva de currículo educacional obsoleto, infraestrutura defasada nas escolas, ausência de conhecimento docente, carga horária sobrecarregada e bloqueio dos docentes em relação a mudanças (Jesus, 2023).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura têm como ponto de vista, que os docentes deveriam possuir algumas competências na área de tecnologias digitais para a aquisição de conhecimentos necessários para sua prática pedagógica. Assim, o professor, tendo estes conhecimentos, terá facilidade no desenvolvimento de suas aulas e em sua didática com o uso das tecnologias digitais, com o uso responsável dos conteúdos e habilidades previstos na 5ª competência geral da BNCC, Cultura digital, que tem como objetivo incluir a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o estudante possa utilizar de forma consciente, reflexiva e ética.

Segundo a BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 09).

Para que ocorra uma educação de qualidade deve-se investir em uma formação continuada para os profissionais da educação, e isso passa a ser entendido como uma real necessidade frente às mudanças tecnológicas, modernas e sociais ocorridas no cenário mundial. Devido a essas mudanças e transformações mundiais, o gestor escolar deve estar preparado para atender os desafios e inovações que se apresentam.

No que tange às possibilidades, a incorporação de materiais tecnológicos no ambiente escolar faz com que se obtenha uma gama de diversidade maior no ensino, um mundo de conhecimentos a apenas um clique. O gestor escolar deve buscar medidas inovadoras para a prática do ensino, uma vez que essas incorporações fazem com que haja um interes-

se maior por parte do aluno na busca pelo saber.

Deste modo, o gestor escolar tem por função muito mais do que apenas garantir o bom funcionamento da instituição e seu gerenciamento, ele deve se atentar também nas plataformas que podem servir na potencialização do ensino, como é o caso das tecnologias, que cada vez mais são exploradas nesse ambiente, como ferramenta de ensino (Jesus, 2023).

A tecnologia pode ser utilizada de vastas maneiras, no âmbito escolar ela consegue auxiliar nas partes de comunicação (sejam entre os profissionais da educação, pais, e demais integrantes desse meio), como também nas pesquisas de informações para tomadas de decisões, bem como, proporcionar um ambiente acolhedor para se explorar a gama educacional de conhecimentos. Um ambiente dinâmico no desenvolvimento das atividades dentro de sala de aula, faz com que seja despertado nos discentes um maior fascínio no saber, aguçando seus interesses participativos nas aulas.

O gestor escolar, deve buscar sempre inovar esses ambientes, tornando-os mais atrativos e trabalhar em conjunto com os professores, com a finalidade de elaborar projetos que explorem esses espaços e aumente a capacidade de absorção de conhecimentos.

Os sistemas de máquinas independentes e IA – Inteligência Artificial estruturam um modelo de tecnologia muito distinto das tecnologias desenvolvidas anteriormente, que são manipuladas pelo ser humano para complementar as suas capacidades. As tecnologias de segunda geração são sistemas de outras esferas, que mudam as capacidades humanas, e só estão a serviço do homem se formos capazes de nos adaptar e enquadrar ao nosso estilo de vida.

O uso da IA na educação tem sido objeto de pesquisa e estudo em várias partes ao redor do mundo. A IA pode ser entendida como um grupo de tecnologias que unidas criam sistemas capazes de realizar tarefas que, até pouco tempo, só poderiam ser desenvolvidas por seres humanos, como a tomada de decisões e o reconhecimento de imagens.

Um dos grandes pontos positivos do uso da IA no meio educacional é a permissividade de melhora e personalização do ensino. Com a ajuda de algoritmos, é possível adaptar a metodologia e o conteúdo de ensino às exigências e necessidades, bem como características de cada alu-

no, garantindo um aprendizado mais satisfatório e eficiente (Picão et al., 2023).

Além disso, a IA pode ser usada como forma de monitoramento de desempenho dos alunos, com a possibilidade de identificar pontos fracos e fortes, fornecendo assim feedbacks personalizados. É possível também usar a IA para desenvolvimento de chatbots que respondem os questionamentos dos estudantes, tornando facilitado o acesso ao conhecimento (Dores et al., 2021).

Porém, é de suma importância que os docentes tenham capacitação e preparados para aplicar e lidar com as tecnologias. Os educadores que usam a IA no âmbito educacional precisam entender os algoritmos que estão por trás dos sistemas e entender como interpretar os dados produzidos. Além disso, é de suma importância que os educadores possuam autonomia para adequar a metodologia de ensino baseada nos feedbacks desenvolvidos pela IA, de modo a adaptar o conteúdo e a abordagem pedagógica às exigências dos estudantes (Parreira, Lehmann, Oliveira, 2021). Em várias partes do mundo, já existem exemplos de como a IA está sendo usada na educação. Nos EUA, é possível ver a utilização destas tecnologias, através da plataforma Knweton usasse os algoritmos para adaptação do conteúdo e a metodologia de ensino ao perfil de cada estudante de forma individual.

No Brasil, o uso da IA no âmbito educacional ainda está se desenvolvendo. Algumas instituições e empresas ligadas à rede de ensino já usam de forma a explorar o potencial da tecnologia, mas ainda são poucos os casos de utilização em grande escala. É possível apontar, a plataforma Geekie, que usa os algoritmos para adequar a metodologia e o conteúdo de ensino ao perfil individual de cada estudante (Dores et al., 2021).

A IA oferece várias possibilidades da utilização de uso dentro do âmbito da educação, desde o processo de personalização do ensino até a criação de sistemas de avaliação potencialmente mais eficientes. Mesmo que ainda exista um grande potencial a ser explorado neste campo, a tendência é que a tecnologia continua a alterar o processo de aprendizagem e ensino (Parreira, Lehmann, Oliveira, 2021).

Essa personalização da aprendizagem e do ensino se viabiliza através da análise de dados e pela aplicação de algoritmos desenvolvidos, que perceberam áreas nas quais cada estudante enfrenta desafios indivi-

duais ou avança de modo mais rápido. Um exemplo prático aponta essa abordagem: ao usar plataformas de ensino on-line, é possível analisar e encontrar o progresso de um aluno e ofertar exercícios complementares ou conteúdo de reforço que se adequem ao seu desempenho (Picão et al., 2023).

De acordo com as conclusões de Parreira, Lehmann e Oliveira (2023), o processo de personalização da aprendizagem está ligado estreitamente com a capacidade de ajustar o ritmo de ensino com as diferentes velocidades de assimilação apresentadas pelos alunos em diversas disciplinas. O autor aponta que essa alternância no ritmo de aprendizado é inegavelmente uma característica intrínseca dos alunos, e é justamente neste contexto que a IA assume um papel de eficiência.

Através da identificação dessas alternâncias individuais, a IA é capaz de assimilar o material didático de forma a se adequar ao perfil de aprendizado de cada estudante. Essa abordagem torna viável que cada estudante avance em seu ritmo particular, o que, por sua vez, aumenta de forma considerável o desempenho educacional individual.

Nesta linha de raciocínio aponta-se o potencial da IA no meio educacional para a personalização da aprendizagem, automatização de tarefas e análise de dados. No entanto, apontam desafios que agrupam privacidade de dados, infraestrutura e ética. O autor aponta que, apesar da IA tornar permissiva experiências de aprendizado adaptados, o papel dos professores se torna essencial para a eficácia e eficiência do ensino.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações tecnológicas surgem a cada dia com o propósito de auxiliar os indivíduos, facilitando o seu cotidiano. Esta por sua vez, se faz presente na maioria das atividades cotidianas, dando maior praticidade e dinamismo à vida das pessoas; todavia, é de fundamental importância não se deixar levar pelas facilidades que elas viabilizam, é preciso utilizá-las com prudência. O que importa é a inserção, estando preparado para usufruir de seus benefícios.

Na educação não é diferente, as tecnologias ingressam nas escolas com grande ímpeto para facilitar a vida educacional dos alunos, professores e até mesmo da gestão escolar e demais esferas que compõem o corpo estudantil, contribuindo amplamente para a prática pedagógica e

no ensino-aprendizagem.

Considerando a situação-problema do presente estudo, buscou-se elucidar sobre os desafios e possibilidades do uso de ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, dando enfoque na gestão escolar, constatou-se que dentre os desafios é possível destacar: políticas públicas equivocadas, perspectiva de currículo educacional obsoleto, a falta de estrutura tecnológica, internet, falta de domínio para a correta utilização das ferramentas digitais, carga horária, sobrecarregada, entre outros.

Contudo, as tecnologias também proporcionam inúmeras possibilidades, como por exemplo: diversidade maior no ensino-aprendizagem, processo comunicativo (entre os profissionais da educação, pais, e demais integrantes do corpo estudantil), ampliação das possibilidades de pesquisa, entre outros.

A utilização dos recursos tecnológicos deve servir de apoio, dinamismo, diferencial e inovação na preparação e prática docente, objetivando prover incentivo, interesse, participação e aprendizagem dos educandos. No entanto, pondera-se que isso só será possível com uma gestão educacional envolvida e atenta as inovações que constantemente se evidenciam na sociedade contemporânea, assim, os resultados satisfatórios no âmbito educacional só serão alcançados se houver interesse por parte destes, tencionando otimizar os processos educativos. As tecnologias, atualmente, corroboram para transformar a prática educativa fazendo com que cada dia os objetivos sejam alcançados com maior facilidade, proporcionando uma educação de qualidade.

Tendo em vista esses aspectos, percebe-se que as tecnologias digitais se tornam aliadas no processo ensino-aprendizagem, pois dispõe de diversas ferramentas que além de facilitar o acesso às informações, fornece ao professor construir uma prática pedagógica inovadora, intensificando a aprendizagem do aluno, levando-o ao protagonismo. Além disso, ao utilizar as tecnologias digitais, professores e alunos crescem juntos nesse processo, exploram formas inovadoras e, conseqüentemente, desenvolvem juntos estratégias que potencializam a interação.

Considera-se que esta pesquisa não se esgota aqui, uma vez que a tecnologia é evolutiva e, portanto, está em constante mudança. Desse modo, entende-se que o gestor escolar, bem como o professor como mediador do conhecimento deve estar sempre aberto às transformações e

disposto a se reinventar, buscando usufruir de tudo o que as tecnologias digitais oferecem ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos e aprimora sua prática educativa.

Espera-se para o futuro que o uso da inteligência artificial no meio educacional possa ser mais sofisticado e amplo. A tecnologia pode ser usada, por exemplo, para criação de sistemas de avaliação mais justos e precisos, ou para o desenvolvimento de simuladores que tornem possível a prática de habilidades de acordo com as aptidões de cada um.

REFERÊNCIAS

BANKERSEN, I. H. O Papel do Gestor Escolar no Processo Pedagógico e Administrativo em Escola do Campo. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2018.

DORES, A. R. das . et al. Aplicação da IA na educação: proposta de um projeto ou utilização de chatbot como sistema de tutorial aplicado em um AVA. Revista InovaEduc, n. 7, p. 1–16, 2021.

JESUS, Mariana Gomes. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL: Enfoque na Gestão Escolar. Monografia apresentada à banca examinadora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ, 2023.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. The challenge of artificial intelligence technologies in education: teachers' perception and evaluation. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., v. 29, n. 113, [S.p.], out./dez 2021.

PICÃO, F. F. et al. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. Revista Amor Mundi, v.4, n.5, p. 197–201. 2023.

dos processos tecnológicos da informação e comunicação, que imprimem sobre às escolas questões que podem ser limitantes ao ensino. É impor-

CAPÍTULO 7

ALÉM DOS NÚMEROS: A SENSIBILIDADE NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL¹

Wagner Pereira de Souza²
Mauricy de Oliveira Rosa Schorr³

Resumo: Este artigo analisa a importância crescente do aspecto sensível e da sensibilidade na pesquisa educacional contemporânea. O texto destaca a necessidade de reconhecer e integrar as dimensões emocionais, subjetivas e estéticas nas investigações educacionais, além dos tradicionais métodos quantitativos e qualitativos. A abordagem sensível busca compreender as experiências vividas e as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, reconhecendo sua complexidade e singularidade. A análise argumenta que a sensibilidade na pesquisa educacional envolve uma postura reflexiva e ética por parte dos pesquisadores, que devem estar abertos a novas formas de conhecimento e compreensão. Ela ressalta a importância de uma abordagem empática, que permita aos pesquisadores se colocarem no lugar dos participantes e entenderem suas perspectivas e contextos. Além disso, o texto discute a relevância da sensibilidade estética na pesquisa em educação, que envolve a apreciação da beleza, da criatividade e da expressão artística como formas de compreender e representar as experiências educacionais. Destaca-se a importância de métodos como a arte-educação e a expressão corporal na pesquisa sensível em educação, que permitem uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos educacionais. Em suma, a análise ressalta a importância da sensibilidade e do sensível na pesquisa em educação, como uma abordagem complementar e enriquecedora aos métodos tradicionais de investigação. Ela destaca a necessidade de uma postura reflexiva, ética e empática por parte dos pesquisadores, que reconheçam a complexidade e a diversidade das experiências educacionais e estejam abertos a novas formas de conhecimento e compreensão.

Palavras-chave: Dimensão estética na investigação, Reflexividade, Confiabilidade de dados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um movimento crescente na pesquisa educacional em direção a uma abordagem mais sensível e ho-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp307>

2 Aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: luana.bonfim@mail.uft.edu.br

3 Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. E-mail: lisianeclaro@unipampa.edu.br

lística. Tradicionalmente, os estudos nesta área têm sido frequentemente dominados por métodos quantitativos e qualitativos, que buscam capturar aspectos mensuráveis e observáveis do fenômeno educacional. No entanto, há uma crescente conscientização sobre a importância de ir além dos números e incluir dimensões emocionais, subjetivas e estéticas na investigação educacional.

Este artigo, intitulado "Além dos números: a sensibilidade na investigação educacional", propõe uma reflexão sobre o papel da sensibilidade na pesquisa em educação. Abordaremos como a inclusão desses elementos pode enriquecer a compreensão dos fenômenos educacionais, oferecendo uma perspectiva mais completa e significativa sobre as experiências vividas pelos envolvidos no processo educativo.

Ao longo deste artigo, exploraremos as diversas formas pelas quais a sensibilidade pode ser integrada na investigação educacional, desde a apreciação das narrativas e experiências pessoais dos participantes até a valorização da expressão artística e da estética na educação. Além disso, discutiremos as implicações éticas e metodológicas desse enfoque, destacando a importância de uma postura reflexiva e empática por parte dos pesquisadores.

Outrossim, por conter em seu bojo uma junção analítica de quatro artigos, crê-se que este junto de ideias seja capaz de promover reflexões no que tange as pesquisas em educação. Não é o propósito desse estudo exaurir o tema, uma vez que o mesmo é vasto e denso, mas, principalmente, o de contribuir com as discussões temáticas existentes em relação a esse tema e ao mesmo tempo ensejar futuras pesquisas mais aprofundadas nesta ceara.

Ao desafiar o paradigma predominante na pesquisa educacional e ampliar nosso entendimento sobre os fenômenos educacionais, esperamos que este artigo contribua para uma maior valorização das dimensões sensíveis na investigação em educação e inspire pesquisadores a adotarem uma abordagem mais holística e inclusiva em seus estudos futuros.

OBJETIVO

O objetivo deste artigo é explorar a importância do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. Buscaremos analisar como a inclusão desses elementos na investigação educacional pode enriquecer a

compreensão dos fenômenos educacionais, promovendo uma abordagem mais holística e contextualizada.

Além disso, pretendemos discutir as implicações éticas e metodológicas da pesquisa sensível, destacando a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos pesquisadores. Ao final, esperamos contribuir para o avanço do debate acadêmico sobre métodos e abordagens de pesquisa em educação, enfatizando a importância de uma visão sensível e empática no estudo do campo educacional.

METODOLOGIA

O método adotado para este trabalho foi o de analisar quatro artigos que fazem parte de uma série de publicações em e-book intitulado: *O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação*, com 226 páginas de extensão, publicado no ano de 2016. O primeiro artigo analisado tem o título: *Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação* (p. 27–44), dos autores: Malvina do Amaral Dorneles & Rafael Arenhaldt. Já o segundo artigo, intitula-se: *Em Defesa da Leveza, do Sensível e da Sensibilidade na Pesquisa em Educação* (p. 45–70), das autoras: Valeska Fortes de Oliveira & Monique da Silva.

Nessa mesma linha de sentido, o terceiro texto, intitulado: *Por uma Razão Aberta e Sensível na Pesquisa em Educação* aportes e reflexões (p. 71–86), autoria de Silvio Antônio Bedin; seguido do quarto texto que traz por título: *A Aventura de Escrever uma Tese* (p. 171–192), da autora, Débora Alves Feitosa.

Como percebido, esses quatro artigos tratam de estudos em Educação, selecionados em uma maneira verticalizada em que cada texto se completa um no outro. Como parte das reflexões de cada artigo, eles estão apresentados com os termos “Reflexões sobre o texto (X)”, seguido de um título que foi criado com síntese do assunto tratado em cada um deles. Portanto, dito de outra maneira, esses títulos fazem parte das análises temáticas que foram um apanhado de ideias de cada artigo.

Outrossim, ainda na apresentação, para cada texto foi selecionado uma epígrafe que tem a função de dialogar com a análise dos mesmos. Entre elas, tem-se: citação do texto de autores já mencionados; poema da literatura brasileira e frases de autores que foram selecionados como proeminentes para dialogar com a presente temática.

JUSTIFICATIVA – POR QUÊ ADOPTAR UMA MEDIDA ANALÍTICA EM QUATRO ARTIGOS

A adoção de uma medida analítica em quatro textos sobre o tema proposto, é fundamental por diversas razões. Primeiramente, ao utilizar uma abordagem analítica, podemos realizar uma análise detalhada e minuciosa dos textos selecionados, identificando padrões, tendências e nuances presentes em cada um deles. Isso nos permite extrair essências mais profundas sobre a forma como a sensibilidade é abordada e integrada na pesquisa educacional, contribuindo para uma compreensão mais rica e abrangente.

Além disso, uma medida analítica nos permite comparar e contrastar os diferentes pontos de vista e abordagens presentes nos textos selecionados. Ao examinar as semelhanças e diferenças entre eles, podemos identificar convergências e divergências, pontos de concordância e discordância, o que enriquece o debate e a reflexão sobre o tema em questão.

Outra razão para adotar uma medida analítica é a possibilidade de destacar aspectos específicos dos textos que são relevantes para a discussão proposta. Por meio de uma análise cuidadosa, podemos identificar passagens-chave, argumentos centrais, evidências empíricas e exemplos ilustrativos que ajudam a sustentar e fundamentar nossas reflexões sobre a sensibilidade na investigação educacional.

Além disso, uma abordagem analítica nos permite ir além da simples descrição dos textos e realizar uma análise crítica e interpretativa dos mesmos. Podemos questionar pressupostos subjacentes, avaliar a solidez dos argumentos apresentados, identificar lacunas ou limitações na argumentação e sugerir possíveis direções para pesquisas futuras. Em suma, adotar uma medida analítica em quatro textos sobre o tema proposto é essencial para aprofundar nossa compreensão do assunto, promover o diálogo entre diferentes perspectivas e contribuir para o avanço do conhecimento no campo da pesquisa educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

REFLEXÃO SOBRE O TEXTO 01

Desbloqueando o futuro: uma reflexão sobre o autoconhecer!

Proclamamos, portanto, a assunção de um movimento de pesquisa

que produza um pensar sobre as formas com que se processa o contágio afetivo, as agregações, o cimento social, e de que modo o experimentar, o fazer e o estar junto-com recria e produz Vida. Um movimento de pesquisa que incorpore e integre o ético e o estético no âmago da compreensão intelectual e acadêmica, para podermos declarar essa obra de arte que é o viver, que é a Vida. Um movimento de investigação que permita perceber a complexidade existencial do próprio pesquisador e das pessoas envolvidas na pesquisa. Um movimento que promova um pensar sobre si, sobre nossa própria existência, sobre o modo como nos movemos no mundo e produzimos a vida juntos-no-mundo-com todos os outros. Dorneles; Arenhaldt (2016, p. 42-43).

A leitura do texto é de um sabor imensurável, pois além de uma leitura fluida é possível se deliciar em cada parágrafo, foi tanto, que até me arrisquei a colocar um título nesta análise. Outra situação que quero justificar é o fato de a epígrafe selecionada ser um pouco extensa, todavia, ao meu ver, muito relevante para o início de conversa sobre o texto selecionado. Ainda sobre a epígrafe, o termo que figura em destaque me chamou muito a atenção, pois praticamente ele é o fio condutor que norteia as demais discussões. Ele aparece 16 vezes no texto e possui uma propriedade intrínseca com cada abordagem.

Entende-se que, essa epígrafe traduz a essência deste ofício de ser pesquisador, ela é o último parágrafo do texto, apesar de figurar após uma citação recuada, não há indicação direta do tópico considerações finais, mas é possível considerar que ele seja, pois representa e resume o que foi apalavrado no texto. Junto a isso, a expressão “juntos-no-mundo-com”, está presente na primeira e última página do artigo demonstrando essa necessidade de pertencimento com o objeto de estudo o qual o pesquisador se debruça. O termo é novo para mim, não o conhecia, mas que ao vê-lo foi uma espécie de “amor-a-primeira-vista”!

O texto trata das nuances e transformações que o pesquisador sofre em várias dimensões: das inferências que são realizadas sobre o objeto; das “afrontas” que muitas vezes o objeto exerce sobre o pesquisador; e por fim, e não mesmo importante, o terceiro elemento que é o processo de fusão que essas duas vertentes causam pelo choque provocado no pesquisador, e que, após a análise, transcreverá as impressões necessárias. Vê-se também, as chamadas de atenção para o compromisso com a

pesquisa, pois a aquele que a executa não está desvinculado de uma realidade viva e que, não é injusto dizer que, possui: corpo, alma e espírito. Outro fator importante, é o de que o pesquisador precisa intervir, construir, ressignificar o mundo que atua, ele não pode ser um elemento neutro e é nessa parte de intervenção que ele também se reconstrói por meio das angústias, dos medos, das incertezas, dos cuidados, das aventuras entre outros. Importante também mencionar, que na maioria das vezes, a palavra "Vida" aparece grafada em maiúscula e com significados múltiplos que estão imbuídos no termo juntos-no-mundo-com! Afinal, "Buscamos o conhecimento e com ele nos conhecemos."

Nesses termos, o pesquisar em educação, em suas disposições ético-estético-afetivas, visibiliza a potência em captar a organicidade e a polissemia do vivido societal. Visibilizamos e enunciamos as múltiplas manifestações do inusitado, da imprevisibilidade, do que se gesta no subterrâneo societal (Dorneles; Arenhaltdt, 2016).

Em suma, o texto trata de como o pesquisador de se portar em meio ao processo de pesquisa se munido dos devidos cuidados e se permitindo ser moldado pelas mensagens que o objeto de pesquisa lhe trará. Certo disso, é relevante dizer que, "A prática e o envolvimento com a pesquisa em educação tem mostrado a importância de determinadas noções, atitudes e posturas do lugar que ocupa o pesquisador" (Dorneles; Arenhaltdt, 2016, p. 40).

REFLEXÕES SOBRE O TEXTO 02

Do desperdício à apreciação: enxergando o valor nas pequenas coisas.

1. Catar feijão se limita com escrever: / joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; / e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo:

pois para catar esse feijão, soprar nele, /e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2. Ora, nesse catar feijão entra um risco: / o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, / um grão imastigável, de quebrar

dente. / Certo não, quando ao catar palavras: / a pedra dá à frase seu grão mais vivo: / obstrui a leitura fluviente, flutual, / açula a atenção, isca-a como o risco.

João Cabral de Melo Neto

Assim como no texto anterior, aventurei-me trazendo um poema desse poeta nordestino que galgou importantes destaques no cenário da literatura brasileira ressignificando seus espaços por intermédio da escrita, e que, nesse poema, compara o simples ato de catar feijão com o ofício de escrever. Neste sentido, é praticamente uma paráfrase da epígrafe do texto analisado que é um poema do consagrado e imemorable poeta Manoel de Barros. Junto a isso, o título também é outra tentativa de expressar um pouco do que a temática do texto propõe.

O artigo inicia chamando a atenção para que os resultados das pesquisas não sejam corpus que para nada servem além de uma descrição monocrática de uma sequência de dados que não vão contribuir com o avanço das pessoas junto com a ciência. Isto posto, é memorável lembrar o termo que foi apontado no texto 01 “juntos-no-mundo-com”, pois dificilmente, imbuído desse conceito, o pesquisador irá se desvencilhar da sua responsabilidade de produzir um conhecimento que seja relevante para a sociedade, não se esquecendo da relevância de que, “Nas pesquisas no campo do imaginário, encontrar metodologias subtende-se criá-las, usar e abusar da bricolagem, brincar – com licença poética – de utilizar inúmeras abordagens de pesquisa sem pudor, mas lembrando-se do rigor. E então, entregar-se aos ventos da surpresa.” (Oliveira; Silva, 2016, p. 54)

Os termos “leveza” e “sensibilidade” são constantemente utilizados para chamar a atenção para detalhes que outrora pudessem ser considerados “desperdícios”, podem conter uma preciosidade significativa assim como menciona João Cabral de Melo Neto, que, aquele elemento que boia, aquele considerado desprezível, poderá ser o importante, o relevante como material de análise. Além do mais, essa transformação a partir do contato com esse indecoroso estará sujeito uma fusão, pois

O que pode um corpo quando soma-se a outros que potencializam afetos alegres movimenta meu pensamento para uma ideia – o corpo-grupo pode quando através de ações produz encontros com outros corpos e avalia aqueles que potencializam mais energia e afetos alegres ou que despo-

tencializam por afetos tristes (Oliveira; Silva, 2016, p. 62-63)

Na sequência, narra-se uma experiência exitosa de um grupo de pesquisas que se mobilizou para embrenhar-se à sociedade a qual o mesmo estava inserido ajudando uma escola estadual com projetos de formação de professores e sendo um organismo vivo atuando junto a sociedade do seu entorno. Os participantes do grupo constataram que a partir daquele momento saíram da categoria de pesquisadores que construíam pesquisas somente para o público acadêmico para ascender a categoria de colaboradores. E assim, declaram que

A leitura de todo esse cenário e estes atores e seus protagonismos exigiu uma leitura sensível onde fomos avaliando os corpos que diminuía a potência dos projetos que apresentavam-se como criações coletivas e os corpos que aumentavam a potência. À eles nos juntamos. Com eles nos afetamos. Com eles nos sensibilizamos. Nesta caminhada, passamos de pesquisadores da universidade que vão até a escola, convidados para um projeto de formação que assume um formato também de investigação à realizadores de projetos conjuntos (Oliveira; Silva, 2016, p. 67-68).

Sendo assim, o artigo finaliza demonstrando a importância desse contato do pesquisador com o meio que atua, intervindo sobre ele e se permitindo moldar pelas experiências promovidas desse processo, pois “Somos corpos com afetos alegres tentando contagiar e ser contagiados por outras energias, descobrindo outras potências, capazes de aumentar as nossas.” (Oliveira; Silva, 2016, p. 68)

REFLEXÕES SOBRE O TEXTO 03

Renovando horizontes: criando novas perspectivas.

Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê!

Monteiro Lobato

O artigo abre as discussões alertando sobre o cuidado de não produzir análises obsoletas inclusive em pesquisas relacionadas à educação, uma vez que há tantas publicações sobre o assunto e esse é um tema muito discutido e desafiado no bojo acadêmico. Em face dessa questão, é possível produzir algo novo sobre um tema tão pretérito? É que essas observações vão tentar, talvez, não responder, mas apontar possibilidades

que podem ajudar nesse quesito.

A começar pela epígrafe que não tem o objetivo de dizer que as análises são mal feitas, de forma nenhuma, mas sim, o de uma leitura mais apurada, mais atenta que, dita de uma maneira mais coloquial, seria tipo olhar com uma lente mais aumentada, mais potente. Isso pode ocorrer, como exemplo com “A postura intelectualista, que se contenta em dividir, fragmentar, discriminar e classificar, não consegue captar a complexidade e a polissemia da vida, eivada por movimentos, sentimentos e emoções, que a fazem fervilhar e fluir” (Bedin, 2016, p. 73), pois, “O observador social precisa sentir-se parte integrante do seu objeto de estudo” (Bedin, 2016, p. 73).

Nesse contexto, a temática do artigo chama a atenção também para os novos desafios que se verticalizam ante as propostas de pesquisas. Por isso,

Nosso tempo coloca como desafio criar outros olhos, para visões novas, como sugere a poetisa, desenvolvendo um cuidado sobre o nosso próprio olhar, não apenas sobre a maneira como olhamos ou o ângulo de visão que ocupamos, mas especialmente, sobre os fundamentos que sustentam, motivam e instigam a olhar aquilo que se deseja conhecer (Bedin, 2016, p. 75).

Dessa maneira, é importante lembrar o termo do primeiro texto “juntos-no-mundo-com” que perpassa o segundo texto e encontra correspondência nesse também. Essas considerações suscitam a iminente necessidade de o pesquisador não ser um mero observador, mas sim um pertencente a um processo vivo e que por isso, passivo de mutações tanto o objeto de pesquisa quanto o pesquisador. É nessa questão que a aplicação da epígrafe fará toda a diferença.

Mais esclarecimentos são dados e sempre pautados no quesito sensibilidade para que a exploração do objeto ocorra de maneira a contento e de maneira que os resultados finais possam ser muito maiores em relação aos previstos inicialmente conforme o método indutivo. Já que, “Nada continuará a ser como é em num determinado momento, tudo flui, é movimento e se transforma. Será preciso olhar para as instituições como organismos vivos, cujo pulsar e dinamismo podem ser buscados nas pessoas que as configuram” (Bedin, 2016, p. 77).

Como desdobramento dessa questão, a forma em que se aborda a

pesquisa pode influenciar muito nos resultados finais. Portanto, para lograr êxito nesse processo, faz-se necessário “Um pensamento orgânico, que se esforça em obter uma visão integral dos fenômenos sociais, tenderá a identificar a organicidade constituinte do tecido social, com seus processos de entrelaçamento, interligação e interdependência” (Bedin, 2016, p. 79) Entre as inúmeras possibilidades de atuação na pesquisa, e claro, sem abrir mão da sensibilidade, está “Na convivência cotidiana as diferentes emoções se constituem num emocionar de fluir constante, definindo distintos domínios de ações, que podem ser percebidos nos comportamentos, nas disposições, posturas e atitudes das pessoas” (Bedin, 2016, p. 82).

Nesse sentido, para o desfecho da conversa, “Cabe ao pesquisador desafiar-se a perceber e compreender a ética estética presente nos ambientes de convivência, descortinando nelas a fonte de motivação e mobilização dos seus integrantes” (Bedin, 2016, p. 84) Somado a isso, “Assim, precisa o pesquisador ter um olhar cuidadoso com o universo constelar das escolas e demais instituições, para poder reconhecer em cada uma a luz própria que produz e irradia formando sua aura singular” (Bedin, 2016, p. 85).

REFLEXÕES SOBRE O TEXTO 04

Caminhos da decisão que se traduz em escolhas de palavras: uma encruzilhada semântica!

Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida.

Basta desaprender o receio de mudar.

Martha Medeiros

O estudo trata de um relato de experiência exitosa realizado por uma pesquisadora ao construir sua Tese de Doutorado. Ao longo das discussões, explica desde o princípio ao ingressar nessa pesquisa e os desafios que encontrou e também como conseguiu os transpor conseguindo elaborar um produto que fizesse a diferença, no sentido de referencialidade, unidade, e com propriedade. Portanto, trata-se de um registro autobiográfico em que, ao narrar sua história, contribui também para aju-

dar outras pessoas que porventura se encontram em situações iguais ou semelhantes. Nesse ínterim, os três vocábulos que iniciam a epígrafe são um referencial e um caminho virtuoso a ser trilhado “Desaprender para aprender.”

Explica a autora que, a leitura de alguns teóricos com material produzido sobre o tema ajudou muito a crescer e ampliar as lentes para ascender a este universo, entre eles,

A leitura de Boaventura ampliou minha compreensão sobre o conhecimento do senso comum e que formas diferentes de conhecer são complementares e não excludentes, que o modo de conhecer do senso comum, pode ampliar-se no conhecimento científico e vice-versa, criando novas racionalidades, outro modo de conhecer e produzir conhecimento (Feitosa, 2016, p. 174).

Junto a essa questão, a cada imersão no seu objeto de pesquisa, proporcionava-lhe um processo de autoconhecimento, de reflexão sobre aquilo que estava sendo analisado. Nesse sentido, faz jus mencionar o termo do primeiro texto “juntos-no-mundo-com”, pois estava diante de um processo que exigia uma transformação não só metodológica, mas sim psicológica e analítica, pois “O processo formativo que iniciava expôs minhas lacunas e me levou a uma autorreflexão sobre a postura enquanto professora, na relação com o conhecimento, o ato de aprender e conhecer de forma prazerosa” (Feitosa, 2016, p. 177).

Sequencialmente, outros teóricos são mencionados que foram também de extrema relevância para a produção da Tese. Ela menciona várias vezes sobre o “conhecimento orgânico”, que em seu sentido literal traduz a mensagem de uma absorção não longínqua e que consegue se modificar a tempo de extrair a essência daquilo que se pretende. E assim, observa-se que a metodologia utilizada adotou o método de leitura, classificação e absorção das mensagens necessárias das fontes para a produção do objeto.

As citações seguintes, nos parecem um pouco longas, porém necessárias para exemplificar o que realmente a teórica quis deixar como aferição daquilo que foi realizado e por isso, fazer uma paráfrase desses trechos seria o mesmo que esvaziar o sentido pretendido, por isso, optei pela citação direta. Para tanto ela explica que,

A intenção dessa escrita foi refletir sobre um processo de formação para a pesquisa na área da educação considerando a cultura normativa da academia e as escolhas teóricas e metodológicas, influenciadas por uma perspectiva sensível, de respeito e compreensão não apenas dos dados, mas da relação do sujeito com o conhecimento, do sentido atribuído aos saberes apreendidos e àqueles já corporificados à trajetória individual e coletiva de quem conhece (FEITOSA, 2016, p. 186).

Na sequência, observa-se que o pesquisador também possui os seus medos, seus anseios, suas expectativas, suas frustrações, mas todos esses elementos junto a outros que podem somar a esses são importantes no processo. Dessa forma, assevera que,

O medo do desconhecido mundo acadêmico, com seu rigor e exigência de uma erudição científica que não possuía, me fez criar outro sentido para a experiência de formação, intuindo que o conhecimento acadêmico-científico o qual estava acessando só teria sentido se viesse para aprofundar o que já conhecia, se ajudasse a compreender melhor o entorno e a desmistificar certas compreensões construídas a partir do olhar de outrem, se esse conhecimento não me tornasse pedante, mas sensível ao que via e vivia, ao que ouvia, abrindo lugar para o que acontecia (FEITOSA, 2016, p. 187).

Indubitavelmente, e em caminho de síntese, esclarece que para uma escrita criativa, uma das possíveis e aplicáveis vertentes,

É acolher o saber resultante não somente dos processos cognitivos, mas também o saber elaborado e significado a partir do que nos acontece, de como respondemos ao que nos passa, um saber que nos encarna e estabelece em nós um estilo de nos conduzir, uma ética estética de uma vida sempre em formação (FEITOSA, 2016, p. 188).

Para fim de conversa, não é injusto dizer que, cada indivíduo vivencia a experiência de forma única e pessoal, tornando-a incomparável à experiência de outra pessoa. Não é possível extrair aprendizado da vivência alheia, uma vez que cada um interpreta os eventos de acordo com sua própria perspectiva, atribuindo-lhes significados conforme seus objetivos e interesses.

Percebe-se uma relação intrínseca entre os textos, pois um é complemento do outro, são partes separadas, mas não excludente, e sim, convergentes em que uma é importante para ampliar a compreensão do

outro inclusive, mesmo que de maneira implícita, os significados estão imbuídos em cada um, em que as partes formam o todo e vice e verso. A exemplo de mexerica que possui vários gomos separados entre si, mas todos juntos são necessários para a totalidade do fruto. Acrescenta-se ainda, a simbologia da escada, em que cada degrau é importante para chegar ao topo onde se pretende!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste artigo que trata sobre alguns aspectos referente a sensibilidade na pesquisa em educação, é crucial reiterar a importância de reconhecer e integrar as dimensões emocionais, subjetivas e estéticas no processo de investigação educacional. Ao longo deste estudo, pudemos observar como a abordagem sensível enriquece a compreensão dos fenômenos educacionais, permitindo uma análise mais profunda e significativa das experiências vividas pelos indivíduos envolvidos no contexto educativo.

Fica claro que a sensibilidade na pesquisa em educação não se trata apenas de uma questão metodológica, mas também ética. É essencial que os pesquisadores adotem uma postura reflexiva e empática, buscando compreender as perspectivas e vivências dos participantes da pesquisa, garantindo o respeito à sua dignidade e privacidade.

Além disso, a sensibilidade estética na investigação educacional revela-se como uma ferramenta poderosa para a expressão e compreensão das experiências educativas, permitindo uma abordagem mais criativa e diversificada no estudo do campo educacional.

Diante disso, é fundamental que a pesquisa em educação continue a evoluir, incorporando cada vez mais elementos sensíveis e empáticos em sua prática. Isso não apenas enriquecerá o conhecimento produzido no campo educacional, mas também promoverá uma maior valorização das experiências e narrativas dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Portanto, concluímos que a sensibilidade e o sensível têm um papel fundamental na pesquisa em educação, contribuindo para uma abordagem mais humanizada e inclusiva no estudo do fenômeno educacional. Espera-se que este artigo estimule novas reflexões e debates sobre a importância desses elementos na investigação educacional e inspire pes-

quisadores a adotarem uma abordagem mais sensível em seus estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BBEDIN, Sílvio Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, Débora Alves (org.), et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. [e-book]. p. 71–86.

DORNELES, Malvina Amaral; ARENHALDT, Rafael. Ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves (org.), et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. [e-book]. p. 27–44.

FEITOSA, Débora Alves (org.), et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. [e-book]. 226 p.

FEITOSA, Débora Alves. A aventura de escrever uma tese. In: FEITOSA, Débora Alves (org.), et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. [e-book]. p. 171–192.

LOBATO, Monteiro. O pensador. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzU2MDIz/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MELO NETO, João Cabral. A magia da poesia – Catar feijão. Disponível em: <https://poemassemerros.wordpress.com/2021/01/09/catar-feijao-joao-cabral-de-melo-neto/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MEDEIROS, Martha. O pensador. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjEyMzc5/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves (org.), et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. [e-book]. p. 45–70.

CAPÍTULO 8

MATERIAL PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES INICIANTEs: UM ESTUDO DE CASO¹

Jefferson Luis da Silva Cardoso²

Resumo: O estudo em questão tem como tema o uso do material didático no ensino de Língua Portuguesa. Parte do problema: como licenciados recém formados em Letras, percebem o uso do material didático como ferramenta de otimização da aprendizagem da Língua Portuguesa? Tem como objetivo geral analisar a percepção de professores recém formados em Letras quanto ao uso do material didático em suas aulas com vistas à aprendizagem significativa. No campo metodológico é pesquisa bibliográfica e de campo com base em Severino (2007); aplica questionário fechado e acordo com Gil (2008) a dez professores recém formados em Letras por uma universidade pública e federal; já a apreciação das informações é feita pela análise interpretativa segundo Minayo (2005). O referencial teórico conta com apoio de Malcon (2007), Perfeito (2005), dentre outros. Como resultados aponta-se para: a) o avanço e valorização das aulas progressistas - dinâmicas e dialogadas; b) o uso da tecnologia e das mídias digitais; c) o material didático como aliado no ensino da Língua Portuguesa; d) o aprendizado dinâmico e significativo; e) a pro-atividade na pesquisa e produção dos materiais; e, f) certa "superação" em usar, apenas, os materiais disponíveis na escola. Na conclusão, o uso do material didático traz novos cenários à sala de aula a partir de sua produção e uso com fins à aprendizagem significativa dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Material didático; Lúdico na Educação.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é marcado por inúmeras questões que demonstram a diversidade de métodos, estratégias e materiais que podem ser utilizados para que os alunos, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, possam apreender os conteúdos de forma significativa. Destaca-se no presente estudo, o uso dos materiais didáticos com vistas a dinamizar as aulas, materializar os conteúdos e maximizar a aprendizagem dos alunos. O ensino da Língua Portuguesa, por sua

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp308>

2 Doutorando em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia, Belém, Pará, PA. E-mail: jefferson.cardoso@ufra.edu.br

profunda relação com o processo de socialização do homem no uso da fala e da escrita, recebe um incremento muito importante dos materiais didáticos para demonstrar os conteúdos trabalhados.

Assim, o presente estudo faz o seguinte questionamento: como licenciados recém formados em Letras, percebem o uso do material didático como ferramenta de otimização da aprendizagem da Língua Portuguesa? Para realização do estudo foi feita pesquisa bibliográfica e de campo, aliada a aplicação de questionário fechado junto a egressos do curso de Letras Língua Portuguesa de uma universidade pública e federal. O estudo também se enquadra na abordagem quantitativa com indícios de qualitativa, já que faz análise interpretativa do fenômeno aqui estudado.

Como resultados alcançados pela pesquisa foi possível perceber que: a) o avanço e valorização das aulas progressistas - dinâmicas e dialogadas; b) o uso da tecnologia e das mídias digitais no tempo globalizado que se vive; c) o material didático como aliado no ensino da Língua Portuguesa; d) o aprendizado dinâmico e significativo com a partir do uso do material didático; e) a pro-atividade dos investigados na pesquisa e produção dos materiais usados pelos alunos; e, f) certa "superação" em usar, apenas, os materiais disponíveis na escola.

OBJETIVO

Tem como objetivo geral analisar a percepção de professores recém formados em Letras quanto ao uso do material didático em suas aulas com vistas à aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo descritiva que para Triviños (1987, p.110) "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade" bem como, a questão do uso de material didático por professores recém formados em Letras Língua Portuguesa. Tem abordagem quantitativa é compreendida como abordagem que visa a quantificação, a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio de investigação e que usa métodos estatísticos para apresentar os resultados. Já a abordagem qualitativa, segundo os autores, visa compreender melhor os fenômenos investigados a partir da reflexão sobre opiniões e

comportamentos dos indivíduos expressos nos resultados já organizados (Rodrigues; Limena, 2006).

Existem, pelo menos, cinco formas de se subsidiar uma pesquisa qualitativa: "a) ordenação dos fenômenos pelo desenho do tipo-ideal; b) análise da vida cotidiana ou abordagem fenomenológica; c) observação e investigação dos fatos ou etnometodologia; d) internacionalismo simbólico; e) investigação participante; e f) hermenêutica-dialética." (Minayo, 2005, p. 60).

Foi realizada a pesquisa bibliografia para compreender melhor o tema de estudo, a partir de estudos já publicados e referenciados, até porque há uma necessidade de os trabalhos já realizados nos trazem grandes reflexões e abrem portas à novas inquietações e permitem novos horizontes de pesquisa, levantamento de informações, análise de realidades e a possibilidade de propor possíveis soluções ao fenômeno pesquisado (Severino, 2007).

Já para coleta das informações junto aos atores sociais foi usado o questionário fechado, que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." que serve para o levantamento de dados e informações sobre o fenômeno aqui estudado.

Para a análise foi escolhida a concepção interpretativa ou triangulação de métodos, foi escolhida já que é a "combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista" e que visa a compreensão do "contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação" (Minayo, 2005, p.28-29) no sentido de perceber melhor as indicações da realidade vivida e parte do seguinte desenho esquemático:

Figura 1 - Triangulação de Métodos.



QUADRO 1- Trabalhos selecionados no Repositório da CAPES.

O MATERIAL DIDÁTICO E A LÍNGUA PORTUGUESA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM FOCO

Tratar dos desafios do ensino da Língua Portuguesa (LP) é algo essencial para a reflexão acerca do seu atual cenário educacional, pois ao discutir sobre essa disciplina revelam-se as interações das mais diversas instâncias, no sentido de refletir sobre estratégias metodológicas adotadas durante o processo de formação dos indivíduos, principalmente na educação básica. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018), entende-se como objetivo do ensino da língua portuguesa, o desenvolver competências de produção, recepção, processamento e análise da linguagem que facilitem o envolvimento crítico dos alunos nas práticas linguísticas. Para tal, faz-se necessário que a figura docente esteja atenta para lidar com as adversidades do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, conhecer e refletir sobre os desafios no ensino da Língua Portuguesa se faz de grande valia, bem como adverte Araújo Júnior (2015, p. 28) quando diz que “no Brasil, o ensino do português, desde o início, limitou-se a explorar a gramática canônica tradicional, estipulando as regras a serem seguidas.” Essa gramática é baseada na dicotomia do certo-errado, que dita a forma correta de pronunciar as palavras em português, esteve baseada nas regras gramaticais - tão somente, necessitando ser revisto.

Esse ensino descontextualizado da Língua Portuguesa está pautado

na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a qual concebe a língua como um código, na diáde - emissor transmite e o receptor apenas capta e decodifica a mensagem. Nessa percepção, as aulas são embasadas em atividades metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las. Sobre isso, Perfeito (2005, p.45) afirma que “[...] o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação” que em verdade, desenvolve mais as competências e habilidade de leitura e análise contextual da realidade em que o próprio aluno vive.

Foi somente com o passar dos anos e com o surgimento de novas concepções de linguagem e formas de transmissão de saberes que as estratégias de ensino de Língua Portuguesa mudaram. Na BNCC, por exemplo, é previsto o ensino da Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva significativa como mostra a passagem,

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BNCC, 2018, p. 481).

Com isso, nota-se a necessidade de refletir sobre a aprendizagem significativa que se caracteriza pela ocorrência de uma nova ideia relacionada a um conhecimento prévio, no contexto de ser relevante para o aluno, tendo professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos ampliam e atualizam informações anteriores, resignificando seus conhecimentos e fortalecendo suas reflexões sobre a realidade imediata.

Sobre isso, para Malcon (2007) a eficiência da aprendizagem significativa está pautada em duas características: não é arbitrária e a sua capacidade substantiva. Enfatiza-se aqui, o não arbitrário que significa o material potencialmente importante está relacionado com o conhecimen-

to já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, já que “é uma estrutura específica ao qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz” (Malcon, 2006, p. 32) Para compreender a aprendizagem significativa é necessário refletir sobre um questionamento fundamental: o que diferencia a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica? Com base em Braathen (2012), existem duas vertentes: o primeiro tipo de aprendizagem caracteriza-se pela incorporação arbitrária - mecânica - de novos conhecimentos, ou seja, os alunos precisam aprender sem entender do que se trata ou entender o que significa. Esse aprendizado também acontece literalmente, com os alunos aprendendo exatamente o que é dito ou escrito, sem espaço para interpretação por conta própria. Já a aprendizagem significativa ocorre à medida que novos conhecimentos são integrados à estrutura cognitiva de um aluno e podem ser vinculados a conhecimentos prévios, relevantes e relacionados que já existem nessa estrutura cognitiva.

Segundo a teoria de David Ausubel³, a aprendizagem é a organização e integração Informação em estruturas cognitivas, tem uma estrutura na qual a organização e a integração ocorrem e, é chamada de estrutura cognitiva, o conteúdo total da estrutura cognitiva. Ideias de indivíduos específicos e suas organizações. Nessa perspectiva, tomando por base os pressupostos de Ausubel, discute-se agora como fazer uso dessa teoria da aprendizagem nas aulas de Português por meio de materiais didáticos que podem ser de diferentes tipos como mostra o esquema abaixo.

Esquema 1 - Tipos clássicos de Material didático.



Fonte: adaptado de Bandeira (2009).

3 Para saber mais sobre David Ausubel ver em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/45/contribuicoes-de-david-ausubel-para-a-intervencao-psicopedagogica>. Acesso em: 05 jun. 2022.

A partir dos tipos, entende-se material didático o instrumento pedagógico que auxiliará tanto ao professor como ao aluno em relação a um assunto em específico. A definição proposta por Karling (apud Araújo Júnior, 2015, p. 30), o qual diz “que os recursos de ensino são recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem.” Diante disso, e levando-se em consideração seu uso nas aulas de Língua Portuguesa baseada na perspectiva de aprendizagem significativa, dá espaço para uma nova vertente no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa vertente, por exemplo, considera-se uma aula de Língua Portuguesa, em que o professor durante sua ministração, ensina a seus alunos a classe gramatical dos pronomes, porém, ao invés de explicar o conteúdo apenas através de frases descontextualizadas, faça isso utilizando contextos reais de uso, onde os escolares possam ver que aquele conteúdo é importante e que pode ser usado fora de sala de aula, portanto, torna-se significativo seu aprendizado. É notório que os livros didáticos são norteadores do processo de ensino, e necessário que estejam atualizados e prontos para que o professor possa utilizá-los seguindo as determinações dos órgãos normativos da educação brasileira, como é o caso da já citada BNCC (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que o uso do material didático pelo professor deve ser de maneira colaborativa, ou seja, é mais produtivo para o processo de ensino e aprendizagem que o docente apenas utilize-os como ferramenta de apoio e não como único meio de ensino de seus conteúdos, pois se assim proceder, é capaz que o ensino ao invés de ser produtivo, reflexivo e sobretudo, significativo, torne-se algo mecanizado e automático, sem a participação da figura do aluno no processo construtivo e colaborativo do saber.

Nessa questão, vale a releitura da Pirâmide da Aprendizagem proposta por Willian Glasser retrata os dois movimentos do processo de ensino e aprendizagem: ativo – quanto há envolvimento do alunado e, o material didático pode ser usado efetivamente neste sentido; e, passivo – quando o discente apenas recebe a informação, tendo material didático como mero ponto de apoio dos professores.

Esquema 1 - Tipos clássicos de Material didático.

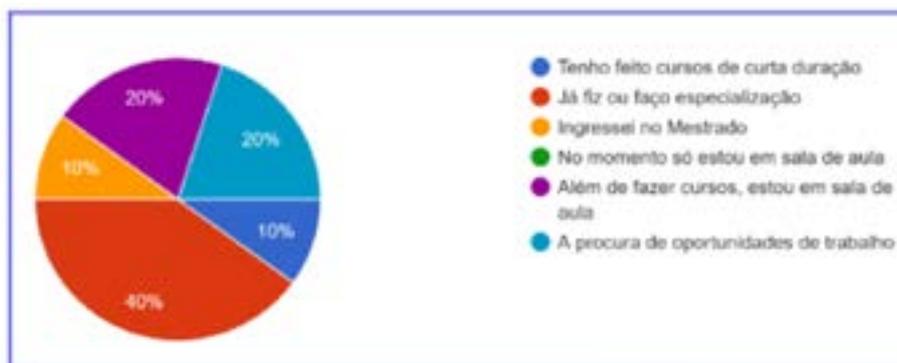


Assim, o uso do material didático pelo professor, que pode ser o livro da disciplina ou outros instrumentos que achar pertinente para o ensino da Língua Portuguesa, culmina com aprendizagens diferenciadas como aponta a ilustração. Na aprendizagem passiva, nota-se que até 50% é compreendido pelos alunos no uso de diferentes técnicas: leitura, escrita, visual. Já a aprendizagem ativa, os alunos podem chegar até 95% de aprendizado, culminando assim, com a consolidação de quase 100% do que lhe é ensinado. Assim, "ocorreu um refinamento inegável nos procedimentos de produção de materiais para fins de ensino, que gerou nova linguagem, novos esquemas de trabalho, novas concepções, novas técnicas e novos instrumentos de avaliação" (Pfromm Netto, 2001, p. 38).

MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: VISÃO DE RECÉM FORMADOS EM LETRAS

Serão apresentados os resultados do questionário aplicado junto a 10 (dez) egressos do curso de Letras Língua Portuguesa. Assim, 70% são mulheres e 30% são homens. No que se refere as idades elas variam de 23 à 50 anos que manifestaram suas impressões sobre a importância do uso do material didático no ensino da disciplina de Português.

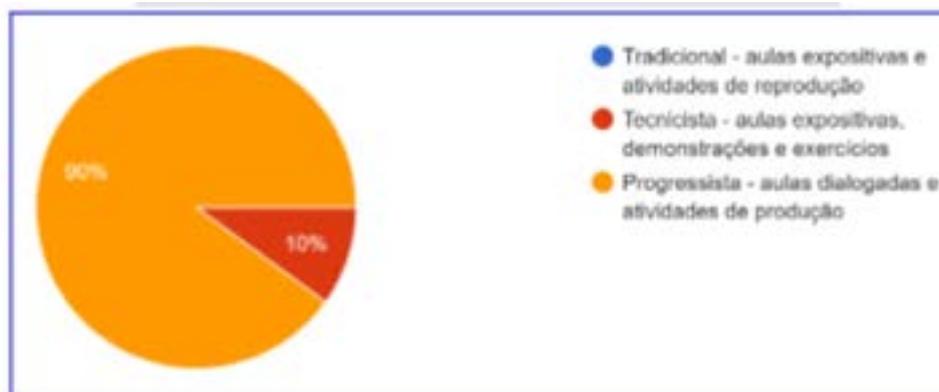
Gráfico 1 - Situação atual.



Fonte: pesquisa de campo dos autores (2022).

A atividade docente demanda dos professores constante atualização, isto “[...] porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.” já adverte Alarcão (1998, p. 104), no sentido de um profissional que se reinventa dia pós dia. Desse modo, os professores analisados alegam em percentual maior, 40% já ter feito ou fazer uma especialização. Já empatados em 20% estão os que fazem cursos e se dividem na sala de aula e, em busca de oportunidades de trabalho. Outro grupo empatado em 10%, ingressaram no mestrado e os demais realizando cursos de curta duração. Não houve registro de profissionais que estejam somente em sala de aula, o que reforça a imagem de um profissional comprometido com a constante atualização.

Gráfico 2 - Concepção prática docente em sala de aula.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

Um ponto importante à análise do uso do material didático nas atividades de sala de aula, leva em consideração o tipo de aula que o profes-

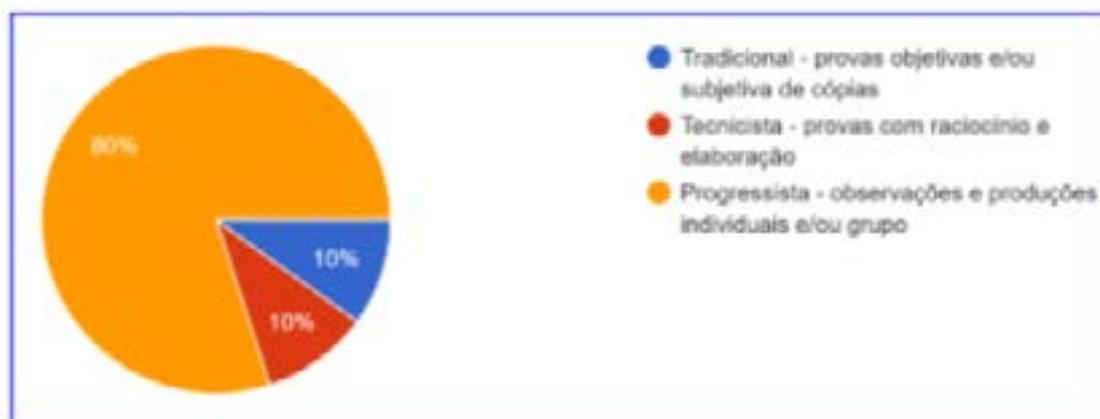
sor desenvolve no fazer docente. Os dados demonstram de maneira contundente que 90% dos docentes se considera progressista e que investe em aulas dialogadas a com atividades de produção. Já 10% acreditam nas aulas tecnicistas baseadas nas aulas expositivas e demonstração de exercícios. Não houve manifestação de professores tradicionais, o que enseja novos horizontes do trabalho docente, um verdadeiro avanço à saída de aulas poucos reflexivas junto aos alunos.

Desse modo é importante registrar que as aulas progressistas levam a acreditar que

O debate tem a ver com aprender a ampliar as ideias e sustentar o pensamento, portanto, é essencial no desenvolvimento das habilidades de pensamento. Tem a ver com compartilhar ideias e respeitar os outros. [...] estarem envolvidas no diálogo e no debate: falar, ouvir e responder; gerar aprendizagem ativa ao estilo construtivista e chegar ao consenso quando necessário por meio da negociação (Vickery, 2016, p.53).

A saída ou abandono do modo tradicional é um fenômeno que acontece desde o início do século XX e que tem se alargado no século XXI, até porque na visão de D'ambrosio (1998, p. 80) "o professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos da escola e da sociedade em geral. O novo papel será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem" pois, há uma necessidade muito maior de compreender a sala de aula como um espaço se seres viventes e pensantes, capazes de construir e disseminar o conhecimento produzido pela educação escolarizada.

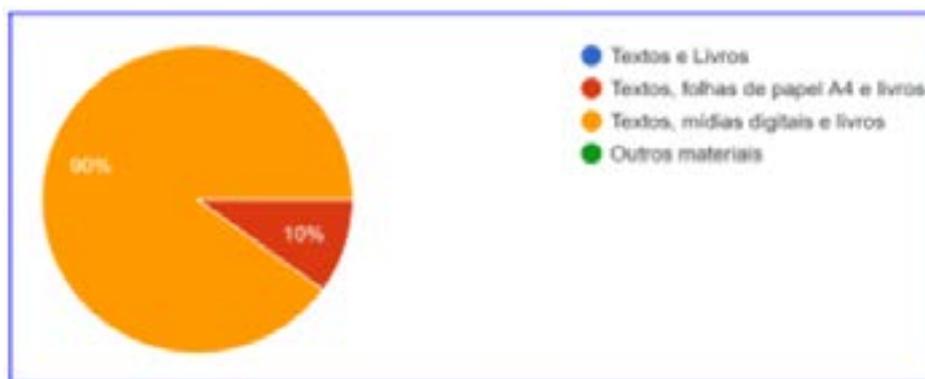
Gráfico 3 - Em relação às atividades avaliativas.



Fonte: pesquisa de campo dos autores (2022).

No que se refere às avaliações, houve uma movimentação pequena em relação as análises anteriores, já que para 80% elas devem ser pensadas de acordo como o viés progressista que é baseado nas observações e produções dos alunos, seguido de empates com 10% cada, que ainda acreditam que as provas são as melhores escolhas. Nas proposições de Estéban (2001, p.16) é necessário a “reconstrução do processo avaliativo como parte de um movimento articulado pelo compromisso pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito as diferenças, com a construção coletiva” e proativa de alunos e professores.

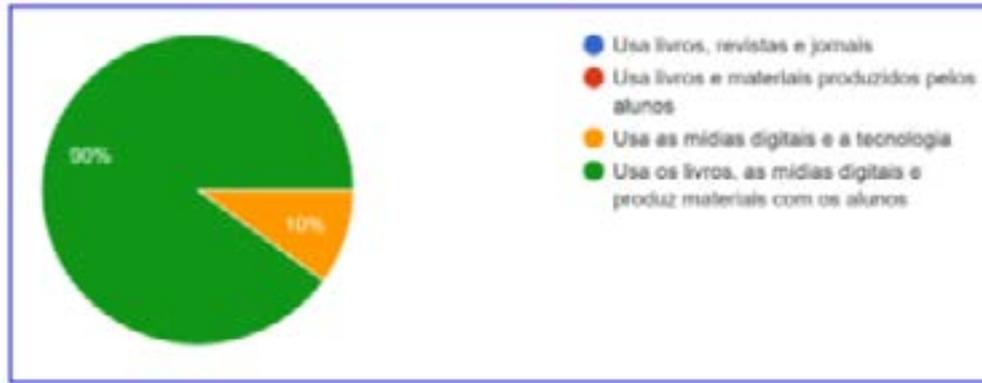
Gráfico 4 - Quanto aos materiais que usa ou usaria em sala de aula.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

Quanto ao objeto de análise deste estudo, foi perguntado sobre o uso de materiais em sala de aula, no sentido de saber dos professores como procedem a seleção, elaboração e uso junto aos alunos. Assim, para 90% deles, o tradicional texto e a atual mídia digital são importantes no contexto da sala de aula. Já 10% alegou usar o convencional, textos, papéis e livros. Nas proposições de Moreira (2011, p.229), “a utilização de materiais diversificados, e cuidadosamente selecionados, ao invés da “centralização” em livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa crítica.” cenário vivido no tempo atual e que permite aos envolvidos o aumento de suas habilidades e competências no sentido de intervir criticamente na realidade em que vivem.

Gráfico 5 - Quanto ao material didático.



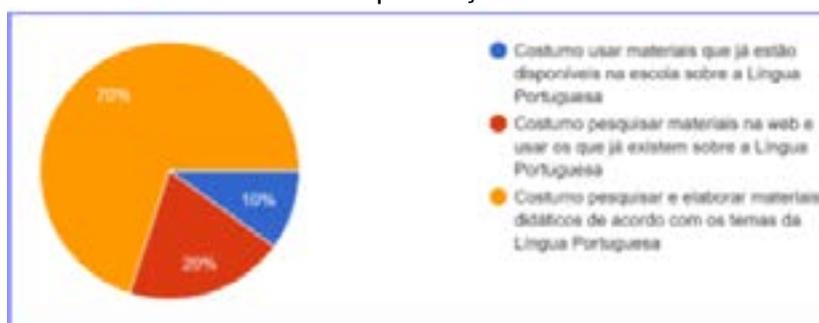
Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

Ampliado o pensamento sobre o uso de material, questionou-se sobre seu viés didático e obteve-se a seguinte proporção, 90% deles alegam usar os materiais tradicionais da sala de aula acrescidos de outros produzidos pelos alunos. Já 10% deles, gosta da tecnologia e das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Assim,

No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem (Justino, 2011, p. 73).

É importante o registro de que os professores tem se esforçado em trazer para sala de aula outras situações de aprendizagem no uso de materiais didáticos diferentes e da tecnologia e mídias digitais. Pode-se dizer então que “a pedagogia reflexiva pressupõe uma educação voltada para a qualidade do pensamento superior, que está sendo gerado e, em decorrência, para a qualidade do conhecimento que está sendo produzido, transformado e aplicado no pensamento.” já alerta Moraes (1997, p. 215), sobre a necessidade de valorizar o potencial de reflexão crítica dos alunos em sala de aula.

Gráfico 6 - Sobre produção de material didático.

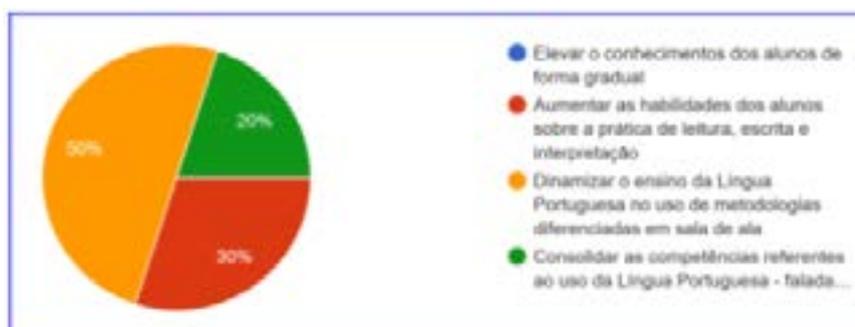


Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

As aprendizagens são maximizadas por diversas estratégias, seja por uma aula diferenciada, abordagens não tradicionais dos temas e conteúdo, ou ainda, a partir de materiais didáticos que dinamizam as aulas. Desse modo, foi questionado sobre a possibilidade de produção de material didático por professores e alunos, de forma que 70% deles alegaram produzir com os alunos, 20% usam os já existentes na internet e 10% usa apenas os que a escola possa disponibilizar.

Assim, “também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” pondera Freitas (2007, p. 21) e que podem ser “livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos[...].” (Pontuschka; Cacete; Paganelli, 2009, p. 216) com a finalidade central de fazer com os alunos apreendam os conteúdos de forma mais otimizada e concreta, tornando sua aprendizagem mais significativa e dinâmica.

Gráfico 7 - Qual o objetivo no uso do material didático no Ensino de Língua Portuguesa.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

Na penúltima questão, investiga-se o objetivo do material didático nas aulas do professor de Língua Portuguesa, de modo que 50% deles, optam pelo objetivo de dinamizar o ensino, 30% acreditam aumentar as habilidades dos alunos e 20% marcam que consolidar as competências adquiridas pelos alunos é mais significativo. É oportuno dizer que não houve marcações referentes a elevar os conhecimentos dos alunos.

[...] estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração, a partir de elementos concretos (Freitas, 2013, p. 35 grifos nosso).

Na fala autora vale o friso dos objetivos relacionados, estabelecer e substituir. No primeiro, a essência da atividade docente é levada à reflexão na medida em que o contato por meio da comunicação conecta os interlocutores para ação educativa e com isso, torna os conteúdos aprendidos mais relevantes e atraentes aos alunos, justamente pela participação ativa no processo de ensino. Já o segundo, permite uma proximidade do conteúdo teórico com vivido na realidade, pois “é na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.” advertem Lima e Gomes, (2002, p. 169).

Gráfico 8 - A partir do uso do material didático para o ensino da Língua Portuguesa, você acredita que a aprendizagem.



Fonte: Pesquisa de campo dos autores (2022).

No último ponto de análise, confronta a ideia do material didático e sua influência na aprendizagem dos alunos. Pode-se perceber que 60% dos investigados, acredita que se pode maximizar o aprendizado, já para 30%, ele é otimizado e outros 10% apostam numa melhora da ação de aprender os alunos. Nessas circunstâncias, é preciso “pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico” (Loyola, 2016, p.15) e o uso do material didático consegue, por tudo que foi mostrado aqui, atender à esse objetivo. No horizonte dessas discussões,

Ao considerarmos importante os saberes dos professores sobre os materiais didáticos, abrimos mais um espaço para vermos estes profissionais como sujeitos de sua prática, e portanto, capazes de refletir e colaborar com a construção dos saberes que rodeiam a utilização dos materiais didáticos na sala de aula” (Fiscarelli, 2007, p. 1).

Assim, a partir das análises realizadas neste estudo, fica claro a importância e singularidade do uso de materiais didáticos em sala de aula, até porque “na prática diária de sala de aula, desde que o professor planeje e teorize sua prática. [...] que ele próprio pensa sobre sua prática, discute e registra, revendo e renovando constantemente” nas observações de Pimentel (2011, p. 766) e que em verdade, convergem para a consolidação tanto do fazer docente - ensino, quanto da ancoragem de conhecimentos, experiências e saberes - aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa se configura como uma das maiores missões junto aos cidadãos, já que advoga sobre a capacidade de leitura, escrita, oralidade e interpretação do mundo. Os desafios são enormes para que o aprendizado de fato aconteça, sem falar nas dificuldades de aprendizagens vistas como patologia pela psicologia da aprendizagem. Desse modo, refletir sobre estratégias, métodos de ensino e formas ativas de aprendizagem, são componentes essenciais para uma prática docente mais efetiva. Não se pode esquecer o momento atual, marcado pelas intensas mudanças de tudo que se constrói, se faz e se ensina, instigando professores e alunos no desafio do aprender.

Esse tempo globalizado é marcado pelos avanços e alargamentos

tante evidenciar que a prática docente tem evoluído de forma significativa a partir desse cenário, e com isso, novas formas de ensinar e aprender são instauradas.

Assim, no presente estudo foi possível compreender melhor como os professores iniciantes de Língua Portuguesa se veem diante da seleção, produção e uso de materiais didáticos. Os participantes da pesquisa deixaram algumas reflexões: a) o avanço e valorização das aulas progressistas - dinâmicas e dialogadas; b) o uso da tecnologia e das mídias digitais no tempo globalizado que se vive; c) o material didático como aliado no ensino da Língua Portuguesa; d) o aprendizado dinâmico e significativo com a partir do uso do material didático; e) a pro-atividade dos investigados na pesquisa e produção dos materiais usados pelos alunos; e, f) certa "superação" em usar, apenas, os materiais disponíveis na escola.

Por fim, após a leitura e análise das opiniões de professores recém formados na área das Letras, foi possível perceber que eles conseguem trazer novos cenários à sala de aula a partir da produção e uso de materiais didáticos. No horizonte de uma aprendizagem significativa e consistente, os achados neste estudo permitem novos olhares sobre o ensino do Português e sua importância social na vida dos cidadãos brasileiros, sendo importante o investimento de mais pesquisas nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, Ilma. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

ARAÚJO JÚNIOR, N. B. A. Os desafios no ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 8º ano do "Colégio Estadual Assentamento Virgilândia". Orientador: Djiby Mané. 2015. 68 f. Monografia (licenciado em Educação do Campo) -Universidade de Brasília-UnB, Planaltina-DF, 2015.

BANDEIRA, D. Materiais didáticos. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

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

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

ESTÉBAN, M.T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GÁRCIA, R.L. (org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v.2, n.1, p.1-9, 2007.

FREITAS, O. C. R. Equipamentos e materiais didáticos. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FREITAS, O. C. R. Equipamentos e materiais didáticos. 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUSTINO, M. N. Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente. Curitiba: Ibepex, 2011.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. (Orgs.) -2 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOYOLA, G. F. Professor-artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte. 2016. 113 f. Tese (doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MALCON, C. F. Ensino de língua portuguesa: desafios e encantamentos. Orientador: Marcos Villela Pereira. 2007. 96 f. Dissertação (Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação) - Faculdade de Educação a Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATHIAS, L. Pirâmide de Glasser e o Estudo Ativo – Técnicas de Aprendizagem. 2021. Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/pm-ce-piramide-de-glasser/>, acesso em: 15 mar. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagens. São Paulo, EPU, 2011.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. Coleção Formação de Professores EAD, n.18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, pp. 27-79.

PIMENTEL, L. G. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. ANPAP, Rio de Janeiro: 2011.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2001.

RODRIGUES, M. L; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

VICKERY, A. Aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 9

MATERIAL PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES INICIANTEs: UM ESTUDO DE CASO¹

Jessica Suzano Luzes²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar uma experiência de extensão cultural iniciada por uma chamada da Pró-Reitoria de Extensão (PR5) da UFRJ, que permitiu a técnicos e professores propor atividades pontuais no Ginásio Experimental Tecnológico (GET) na região da Maré, uma área de vulnerabilidade socioeconômica no Rio de Janeiro. Este é um modelo novo de escola pública do município, e se situa em uma região de vulnerabilidade socioeconômica. Aproveitando a oportunidade, a Divisão de Esporte, Cultura e Lazer (DECULT) da Pró-reitoria de Políticas Estudantis (PR7) da UFRJ desenvolveu um projeto piloto baseado no conhecimento adquirido com uma ação já em andamento denominada "Trajetos Culturais". Desde 2018, esse projeto tem como objetivo apresentar os espaços culturais da UFRJ aos alunos de graduação e pós-graduação, e a referida chamada da PR5 possibilitou a interação com um público diferente, fora do ambiente acadêmico. Esta comunicação apresenta a origem e as características do projeto Trajetos culturais. E, em seguida, mostra como foi o seu desdobramento como ação de extensão no âmbito do ensino infantil. Destaca-se que tanto o planejamento à priori quanto a criatividade na prática educativa serão objeto de atenção. Como resultados e discussões, partimos da hipótese dos alunos conhecem alguns equipamentos culturais, como os museus, e pedimos a representação deste espaço em desenhos. Além do exame das ilustrações, verificou-se se as instruções do Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação infantil e ensino infantil do ano de 2019 estimulavam a construção simbólica dos alunos sobre este tema.

Palavras-chave: Extensão universitária, Didática, Ginásio Experimental Tecnológico (GET), Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

INTRODUÇÃO

A pergunta que se faz nesse artigo é sobre o imaginário das crianças a respeito dos equipamentos culturais. Estes são caracterizados de forma

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp309>

2 Técnica em assuntos educacionais atuando em gestão e produção cultural na Pró-reitoria de Políticas Estudantis (PR7)/UFRJ. Pós-graduanda em Data Science Analytics pela MBA/USP-ESALQ. Mestre e doutora em História Política e Bens culturais pelo CPDOC/FGV. Rio de Janeiro/ RJ. E-mail: jessicaluzesgestaocultural@gmail.com.

ampla pelo IBGE (2013)³, compreendendo museus, cinemas, teatros e casas de espetáculo, unidades de ensino superior, shopping centers, estádios e ginásios poliesportivos, centros culturais, provedores de internet, rádio AM, bibliotecas e livrarias.

Quais crianças já foram a algum destes equipamentos? As crianças conhecem museus? E as que não foram, conseguem construir algum entendimento a respeito destes? Sugere-se neste artigo alguns apontamentos sobre estas questões a partir da descrição e análise de uma ação realizada na Escola Genival Pereira de Albuquerque, que atua como Ginásio Experimental Tecnológico (GET) na região da Maré⁴.

Importa dizer que esta iniciativa só foi possível a partir da colaboração não apenas dos docentes e estagiários, mas também de técnicos envolvidos em atividades educacionais e culturais, visto que a Pró-reitoria de Extensão permitiu que outra instância, a Pró-reitoria de Políticas Estudantis - composta majoritariamente por técnicos - pudesse apresentar uma iniciativa já bem sucedida na comunidade acadêmica - o Projeto Trajetos Culturais - a um público não acadêmico. Essa vivência possibilitou importantes reflexões sobre a ação, e ajudou a pensar em novos horizontes a iniciativa já existente desde 2018.

A colaboração entre diferentes instâncias contribuiu assim a integração de variadas instâncias da UFRJ como extensão, cultura, educação e assistência estudantil, visando atingir objetivos comuns, que neste caso é a democratização da cultura. Somos gratos pela parceria que permite uma visão abrangente e mais eficaz das atividades acadêmicas e do desenvolvimento institucional.

Após este agradecimento pela parceria entre PR5 e PR7, o enfoque

3 Para esta análise utilizamos a definição de equipamentos culturais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entendidos como "o estoque fixo ligado à cultura existente (...) aberto ao público, podendo ou não ser mantido pelo poder público de qualquer esfera" (IBGE, 2013, p. 84).

4 Importa dizer que a prefeitura do Rio de Janeiro inaugurou o primeiro Ginásio Experimental Tecnológico em 23/03/2023, localizada no bairro do Rocha, na Zona Norte, a instituição foi nomeada em homenagem à cantora Elza Soares, que faleceu em janeiro do presente ano. Disponível online em <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-do-rio-inaugura-primeiro-ginasio-experimental-tecnologico/>, visitado em 08/04/2024.

Os Ginásios na região da Maré são: Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016, Escola Municipal Osmar Paiva Camelo, Escola Municipal Lino Martins da Silva, Escola Municipal Genival Pereira de Albuquerque, Escola Municipal Nova Holanda e Escola Municipal Erpídio Cabral de Souza. Disponível em : <https://mareonline.com.br/escolas-gets-na-mare-o-que-sao/>, visitado em 08/04/2024.

será a descrição da origem do projeto Trajetos Culturais, situando sua relevância nas políticas públicas de educação. Destaca-se que como suas ações podem contribuir na ação extensionista.

a. Políticas Públicas de Assistência Estudantil e Cultura: Uma Convergência Essencial para o Desenvolvimento Integral

No Brasil, as políticas públicas de assistência estudantil nas universidades, tradicionalmente, privilegiam as necessidades básicas como alimentação e moradia, expandiram-se para abarcar áreas como saúde e, mais recentemente, cultura. Essa evolução demonstra a crescente compreensão da importância da formação integral do estudante.

O Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representou um marco ao ampliar o escopo das políticas para além da mera assistência material. Em resposta ao PNAES, a UFRJ criou em 2011 a Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst), com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos, especialmente os mais vulneráveis.

Desde sua criação, a SuperEst almejava se transformar em Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, buscando maior reconhecimento acadêmico e autonomia para formular e implementar políticas e ações específicas para a comunidade discente. Em 2012, a SuperEst contava com cinco divisões, incluindo a Divisão de Esporte, Cultura e Lazer. Essa divisão foi pioneira na UFRJ em integrar a cultura à assistência estudantil, reconhecendo o papel fundamental da cultura na formação integral dos indivíduos.

b. A Cultura como um dos eixos da Formação Integral

A criação da Seção de Esportes, Cultura e Lazer foi concebida com o objetivo de implementar iniciativas abrangentes para promover o desenvolvimento completo dos estudantes. Essa abordagem incluía os seguintes objetivos: estimular a cidadania, fomentar a formação cultural e aprimorar o bem-estar dos estudantes por meio de atividades esportivas e culturais.

Cabe dizer que esta proposta se situa no debate mais amplo das novas perspectivas no âmbito da educação. Estas se opõem à proposta

tradicional, que segundo o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 28), tinha sua organização demasiadamente disciplinar, cuja autonomia acarretou um tipo de produção de saberes relativamente descontextualizados em relação às demandas do cotidiano das sociedades.

No contexto da educação, de acordo com Santos, a mudança no “modelo universitário” foi particularmente notável com a expansão das áreas de conhecimento dentro do domínio científico, especialmente com a integração das discussões das humanidades e das artes, que anteriormente estavam excluídas da concepção de racionalidade estabelecida no campo científico. Isso resultou em uma gradual desconstrução do ideal de cientificismo, que era rigidamente construído, rejeitando saberes que não se adequavam aos seus sistemas classificatórios.

Mas houve também repercussões nas outras modalidades do campo da educação. Podemos mencionar duas vertentes importantes. A primeira enfocou a formulação de concepções curriculares pós-críticas que alertavam que as abordagens tecnicistas e tradicionais presentes no currículo reforçavam o poder simbólico de determinados grupos, perpetuando desigualdades sociais e educacionais. E, a segunda, denominadas de teorias pós-críticas se fundamentaram em perspectivas multiculturais, priorizando o sujeito, e considerando questões étnicas, culturais, de gênero e outras características que individualizam os indivíduos. A visão pós-crítica do currículo reconhece a inexistência de um conhecimento único e absoluto, abrindo espaço para a diversidade de saberes e experiências.

Essa mudança epistemológica permitiu novas reflexões, assim as décadas puderam inserir de forma mais robusta as questões culturais no ensino formal, como bem explica José Robson Maia de Almeida:

Durante muito tempo, a visão tradicional ou técnica do currículo associava as disciplinas a um ensino puramente técnico e mecanicista, uma vez que o sistema industrial, as regras da produção em massa e o trabalho repetitivo estavam atrelados ao sistema de ensino e para este ditava as regras. Consequentemente, o currículo se elaborava a partir de um viés burocrático, centrado na figura do professor e desprovido de qualquer reflexão. Ou seja, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2002, p. 15).

É nesse sentido que foram pensadas ações culturais no sentido am-

plo, pois para além das manifestações culturais eruditas ou acadêmicas, passou-se a focar a cultura como um pilar fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como a criatividade, a criticidade, a comunicação e a expressão pessoal. Através da cultura, os indivíduos ampliam seus horizontes, desenvolvem senso crítico e se tornam cidadãos mais completos.

Por fim, a DECULT se constrói neste conceito ampliado de currículo, incluindo as ações de esporte como parte integrante da dimensão da cultura, assim como financiamento de atividades dos alunos sem exigência de professor-tutor, e visitas aos espaços culturais da UFRJ a partir do projeto "Trajetos culturais". Este último terá centralidade no próximo tópico.

O PROJETO "TRAJETOS CULTURAIS"

A iniciativa "Trajetos Culturais" foi concebida com base na experiência adquirida com o projeto-piloto conhecido como Ônibus Cultural. A partir das informações detalhadas obtidas neste último, especialmente durante as fases de planejamento, implementação e avaliação das atividades, foi possível ampliar o número de participantes e diversificar os locais a serem visitados. No ano de 2023, observou-se uma considerável expansão das atividades do projeto, conforme evidenciado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Relação do quantitativo de inscritos nos Trajetos Culturais nos anos de 2018, 2019 e 2023.

Evento	Contagem
2018 - Ônibus Cultural	145
2019 - Primeiro Trajetos Culturais	57
2019 - Primeiro Trajetos Culturais - Xerêm	38
2023 - Bienal - Praia Vermelha	117
2023 - Bienal - Duque de Caxias	58

2023 - Bienal - Fundação	392
2023 - Macaé - Sítio Arqueológico Sambaqui da Tarioba	52
2023 - Macaé - Solar dos Mellos - Museu da Cidade	13
2023 - Museu Nacional	566
2023 - Pequena África	468
2023 - UFRJ e suas edificações históricas!	173
Total geral	2079

Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ

O projeto Trajetos Culturais na UFRJ teve uma atuação significativa ao longo dos anos, com atividades diversificadas e significativas para a comunidade acadêmica. Nota-se que dentre as visitas que privilegiaram os equipamentos culturais da UFRJ, assinala-se o maior número de inscritos para a edição Museu Nacional, realizada em novembro de 2023. À título de exemplificação, faremos uma breve sistematização dessa ação visando focar suas características e potenciais para uma ação de extensão.

O último Trajeto do ano de 2023 foi a edição “Um Museu de Descobertas”, realizada em 09/11/2023. Para este foram disponibilizadas 40 vagas, com o período de inscrição de 23 a 27/10/23. Não foi possível contarmos com um transporte da Universidade, e por isso marcamos um ponto de encontro no complexo espaço do Museu Nacional, o Horto Botânico, às 9:00. Foram 566 inscritos.

A condução do percurso foi feita pela coordenadora dos projetos de extensão do Museu Nacional, Fernanda de Lima Souza. Durante a visita guiada, os alunos receberam explicações sobre o processo de reconstrução do Museu Nacional, incluindo a apresentação do novo espaço chamado Centro de Exposição. Nesse local, foram apresentadas as linhas de pesquisa do Museu, visto que esta é uma instituição historicamente ligada a grupos de pesquisa de diferentes áreas de saber. Trata-se de um

espaço não apenas de exposição, mas principalmente de produção de conhecimento, em que se incluem diversos programas de pós-graduação e um amplo acervo de diferentes naturezas. A visita também abordou a formação de novos cientistas e promoveu a conscientização sobre a importância da preservação da biodiversidade.

Imagem 1 - Museu Nacional - 19/10/2023.



Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ

O que queremos assinalar nesta breve sistematização sobre o projeto em questão é que ele permite aproximar os jovens - crianças, adolescentes e adultos - ao campo da ciência, em suas variadas formas de produção de conhecimento, em que se inclui a biologia, a estatística, a paleontologia, a museologia, a história, a química, entre outros. Destaca-se que um dos objetivos dessas visitas é mostrar o campo das humanidades como ciência, visto que a história da instituição - cuja edificação surge no século XVIII - pode ser remontada a partir de vertentes da história e da sociologia. Trata-se de mostrar como estas cooperam para o fazer científico a partir de uma variedade de abordagens, considerando fontes variadas, como documentos, narrativas verbais e materiais diversos.

Após enfocarmos a natureza do projeto Trajetos Culturais, o próximo tópico descreve e analisa a primeira experiência desta ação no âmbito da extensão. Trata-se de um projeto-piloto denominado "Equipamentos

culturais da UFRJ” que foi apresentado à Escola Genival Pereira de Albuquerque.

1. Resultados e discussões: Desdobramento da ação Trajetos culturais no âmbito da extensão.

A atividade ocorreu no dia 26/03 de 2024. O ponto de encontro dos servidores e bolsistas envolvidos foi o prédio da PR5 localizado na Prefeitura Universitária, com horário de saída às 9:00. O ônibus de viagem saiu às 9:30. A imagem 3 é uma captura de tela do google maps, indicando a distância de 4,4, km, percorridos em 14 minutos.

A imagem 3: Distância entre a UFRJ e o GET



Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ

Na escola, cada instrutor ou educador teve liberdade para organizar seu próprio material. A Decult⁵ instalou um banner de 2,00 por 1,80 metros no pátio da escola, com o objetivo de exibir fotos dos equipamentos culturais da UFRJ aos alunos. Não houve patrocínio, ou seja, o responsável pela atividade arcou com os custos da produção do seu material. Durante a atividade, a escola disponibilizou papéis em branco e canetinhas, o que

5 A coordenadora do projeto de extensão para o GET foi Jessica Suzano Luzes. A mesma pagou todo o material com recursos próprios.

motivou os alunos a desenharem mais do que observarem o banner. Em meio a agitação, foi sugerido aos alunos desenhos sobre equipamentos culturais após uma rápida explicação do banner. Nessa fala, foi assinalado o lugar dos museus, como uma das mais antigas instituições de saber. Partiu-se da hipótese que o museu poderia ser o espaço mais frequentado ou mais conhecido pelas crianças, contudo, nesta atividade, que envolveu 69 alunos, 63 afirmaram nunca ter visitado um museu. Os desenhos variaram amplamente, desde coelhos da Páscoa, pois era semana da Páscoa, até dinossauros, indicando que as crianças não tinham uma compreensão prévia do que é um museu ou do que pode ser encontrado nele.

Uma das questões que surgiram com esse resultado foi a menção de equipamentos culturais nas diretrizes educacionais. Será que estas trazem informações sobre? Será que há orientações sobre atividades em museus com as crianças? Seguindo essa indagação, nos debruçamos sobre o *Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação infantil e ensino infantil*⁶ do ano de 2019. Em uma rápida análise, buscamos identificar a presença dos equipamentos culturais sugeridos pelo IBGE (2013).

O documento tem 508 páginas, e foram consultadas as seguintes palavras: museus, cinemas, teatros e casas de espetáculo, unidades de ensino superior, shopping centers, estádios e ginásios poliesportivos, centros culturais, provedores de internet, rádio AM, bibliotecas e livrarias. O quantitativo de vezes que estas foram mencionadas se apresenta na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Equipamentos culturais mencionados nas Diretrizes educacionais – 2019.

Equipamento	Qtt
Museus	4
Teatro	20
Cinema	12

6 DELIBERAÇÃO CEE/RJ Nº 373/2019 Referencial Curricular Estadual que instituiu o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOC-RJ). Disponível online: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-373-2019_60d99caa1de7d.pdf, visitado em 09/04/2024.

Casas de espetáculo	2
Unidades de ensino superior	49
Shopping centers	0
Estádios e ginásios poliesportivos	0
Centros culturais	0
Provedores de internet	9
Rádio AM	13
Bibliotecas	2
Livrarias	0

Fonte: Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro
Educação infantil e ensino fundamental, 2019.

O que se observa é que são poucas as menções sobre museus. De forma breve, será sistematizado e examinado o lugar destas citações em meio às diversas orientações do referido Documento. Em linhas gerais, este se divide em 9 partes, sendo as iniciais: Introdução, Educação Infantil, Ensino Fundamental. E, em seguida, as especificações por grandes áreas de saber: áreas de linguagens, Matemática, Ciências Da Natureza, Ciências Humanas. Por último, as referências bibliográficas.

A leitura do Documento indicou que o termo museu só se apresenta como conteúdo para crianças a partir do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, não há nenhuma proposta que inclua o museu, como equipamento cultural no planejamento do ensino. Nota-se que isto seria prerrogativa inicial do ensino de artes, como observa na primeira menção do termo museu, no item A arte, localizada na seção área de linguagens. Trata-se da sugestão de conteúdo de sistemas da linguagem, a ser oferecido aos alunos do 1o ao 5o ano:

Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.). Trabalhar o que é um museu e qual a sua finalidade. Assim, como das galerias e demais espaços

No entanto, a questão cultural é mencionada na parte Educação infantil. O Documento explicita que é importante considerar as situações e vivências concretas do dia a dia das crianças, além de seus conhecimentos, entrelaçando-os com os elementos culturais compartilhados. Cabe aos municípios desenvolver seu próprio currículo, de forma a permitir a integração entre as experiências e os conhecimentos das crianças com os elementos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, a fim de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Embora os museus não sejam especificamente citados, a ênfase na integração cultural sugere uma oportunidade para que os equipamentos culturais, em que se incluem os museus, sejam considerados no contexto educativo desde as primeiras fases do desenvolvimento infantil. A experiência no GET foi rica, permitindo entender a necessidade de ações mais didáticas para este público, visando construir uma aproximação simbólica com esses espaços, como os museus. Trata-se de contribuir para a relação entre Universidade e sociedade a favor da democratização da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise detalhada do projeto em questão revela sua capacidade de proporcionar uma aproximação entre jovens de diversas faixas etárias - crianças, adolescentes e adultos - com o campo da ciência em suas múltiplas formas de produção de conhecimento. Este projeto abrange uma ampla gama de disciplinas científicas, incluindo biologia, estatística, paleontologia, museologia, história, química, entre outras. Além disso, destaca-se o objetivo de apresentar as humanidades como ciência, reconhecendo a contribuição das disciplinas como história e sociologia para o fazer científico.

Ao descrever a primeira experiência desse projeto no âmbito da extensão, torna-se evidente a importância de atividades que visam aproximar as instituições educacionais, como a UFRJ, do público mais amplo, como as escolas locais. A iniciativa demonstrou a necessidade de abordagens mais didáticas e envolventes para promover uma compreensão

mais significativa dos equipamentos culturais, como os museus, entre as crianças.

A análise das diretrizes educacionais do Estado do Rio de Janeiro revelou uma escassez de menções aos museus como parte integrante do planejamento educacional, especialmente nas etapas iniciais da formação escolar. Embora as referências aos museus apareçam de maneira limitada, principalmente no contexto das artes visuais, há uma oportunidade para ampliar sua presença e importância no currículo escolar.

Portanto, é fundamental promover uma abordagem mais inclusiva e abrangente que valorize e integre os museus como recursos pedagógicos essenciais desde as primeiras fases do desenvolvimento infantil. Isso contribuirá não apenas para enriquecer a experiência educativa das crianças, mas também para fortalecer a relação entre a universidade e a sociedade em prol da democratização da cultura e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COSTA, S. G. A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 203f.

Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação infantil e ensino infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros – MUNIC – Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/,estatística/economia/perfilmunic/2012/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LUZES, J. S. Desafios Na Implementação Do Projeto-Piloto “Ônibus Cultural” Na UFRJ: Um Estudo De Viabilidade Para A Educação Patrimonial. In: XIII Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024.

LUZES, J. S. A política e produção cultural no âmbito da assistência estu-

dantil. In: IX Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

LUZES, J. S. Equidade social e os direitos culturais: desafios da política de assistência estudantil em universidades públicas". In: VIII Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2002.

SUPEREST. Relatório das ações da Superintendência de assuntos estudantis (SUPEREST). Rio de Janeiro: SUPEREST, 2012. Disponível em: <http://superest.ufrj.br/index.php/2017-04-28-17-36-23/relatorio2012>. Acesso em: 10 set. 2016.

CAPÍTULO 10

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL¹

Magalí Rogge²

Graziela Breitenbauch de Moura³

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo apresentar o conceito de política pública e as políticas públicas educacionais nacionais que regem a implementação da educação integral no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no método da hermenêutica fenomenológica. Neste estudo utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados enfatizam que a prática da educação integral promove a equidade, o direito de todos em aprender com oportunidades educativas diferenciadas a partir da interação que é promovida por meio dos recursos, espaços, saberes que são condições fundamentais para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação; educação integral; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de desigualdades sociais, para muitos a escola representa um espaço que proporciona grandes possibilidades de mudanças sociais, pois é ali que são promovidas ações voltadas para as expressões culturais e sociais. Por isso, o trabalho escolar tem sido discutido como um compromisso que se assume, que vai além dos conteúdos científicos mínimos impostos pelos documentos norteadores, é mais abrangente, propiciando uma formação integral do indivíduo (Cella, 2014).

Para tratar da educação integral, neste capítulo analisa-se primeiramente a abordagem teórica sobre a educação integral e a escola em tempo integral, além das políticas públicas existentes que regem o funcionamento e algumas discussões sobre a temática, tais como a Base Na-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp310>

2 Mestre em Gestão de Políticas Públicas - UNIVALI/SC. Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: magali.rogge2022@gmail.com

3 Doutora em Administração e Turismo - UNIVALI/SC. Docente no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: grazi1@univali.br

cional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional da Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.294.

OBJETIVO

Neste capítulo é apresentado o conceito de política pública e as políticas públicas educacionais nacionais que regem a implementação da educação integral.

METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico aplicado na realização deste estudo, tendo como finalidade alcançar os objetivos traçados. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no método da hermenêutica fenomenológica. O paradigma utilizado nesta pesquisa é a fenomenológica. Para Husserl (Ziles, 2007) a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto consciência transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no plano empírico) ou constituir (no plano transcendental) os significados naturais e espirituais.

Neste estudo utiliza-se a pesquisa descritiva, bibliográfica e documental. As pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, podendo utilizar-se de técnicas de coleta de dados, a fim de estudar as características apresentadas por este grupo. A pesquisa bibliográfica consistiu em uma análise crítica da literatura existente sobre o tema, buscando identificar os principais autores, conceitos e teorias afins. A pesquisa documental é uma técnica de pesquisa que tem como objetivo a coleta e análise de informações a partir de documentos. Essa técnica de pesquisa é utilizada para a investigação de diversos temas, como a história de uma instituição, a análise de políticas públicas, a avaliação de programas e projetos, entre outros (Gil, 2008).

O instrumento de pesquisa foi a análise bibliográfica de documentos e obras, que nortearam uma reflexão do contexto das políticas educativas.

Como instrumentos teóricos para a pesquisa utilizou-se a Constituição Federal (1988), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNC). Foram analisados autores da área de educação que vem discutindo e apresentando análises sobre a temática, alguns deles, que abordam a educação integral: Cavaliere (2010), Blasis (2011), Colares (2018), Figueiredo (2013), Gomes (2014) e Cella (2014). Esses documentos juntamente com a leitura e análise dos referenciais bibliográficos estabeleceram as fontes documentais básicas para a coleta das informações para a realização de uma investigação qualitativa.

Compreende-se, neste aspecto, que as leis formuladas, tornam-se efetivas através de programas, projetos, materiais de apoio para que sejam executadas, envolvendo vários atores, identidades, disputas e embates. Buscou-se compreender o processo de implementação das políticas públicas educacionais e políticas públicas de escolas em tempo integral, que regem o processo educacional no contexto escolar, comprometendo-os na preservação do processo educativo.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Esta seção apresenta as Políticas Públicas na Educação e as Diretrizes Curriculares que norteiam e direcionam o trabalho a ser desenvolvido na educação integral nas escolas brasileiras da rede pública, analisando o papel da equipe pedagógica da escola na implementação destas políticas públicas no contexto escolar.

Compreender o que é uma política pública, é começar a entender o que é essencial: demandas sociais vinculadas e problemas políticos. As “políticas públicas são respostas do poder público a problemas políticos. Ou seja, as políticas designam iniciativas do Estado (governos e poderes públicos) para atender demandas sociais referente a problemas políticos de ordem pública ou coletiva” (Schmidt, 2018, p. 122).

O significado original do termo público é o que é de todos, o que é do povo, em oposição ao privado, que significa o que é de uma pessoa ou de um grupo restrito de pessoas. É indevido tomar como sinônimos o público (o que é de todos, do povo) e o estatal (o que é do Estado). O estatal é uma dimensão do público, está a seu serviço, mas não o esgota. Geralmente se toma

como sinônimos o público (o que é de todos) e o coletivo (o que é de uma coletividade, de um segmento social). Convém distingui-los. Não necessariamente o que é de uma coletividade pode ser considerado pertinente a todos. A preservação da tradição cultural de uma certa etnia num contexto multicultural, por exemplo, tem uma conotação coletiva que diz respeito diretamente aos integrantes desse grupo étnico, e não tem o mesmo sentido para as demais etnias. A conotação pública está em adotar medidas de preservação da tradição cultural do conjunto das etnias (Schmidt, 2018, p.123).

Schmidt (2018, p. 127) apresenta o conceito que a “Política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político”.

Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas são um fenômeno complexo que envolve diversos atores e processos, e que visam à melhoria das condições de vida da sociedade. A compreensão desses processos e ações é fundamental para a análise crítica e avaliação das políticas integradas. Qualquer que seja a definição, elas destacam que as políticas públicas são um conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado para solucionar problemas coletivos. Além disso, é importante ressaltar que as políticas públicas envolvem uma série de processos e etapas, desde o reconhecimento do problema até a avaliação dos resultados das ações integradas.

Por produção de políticas públicas entende-se todo o conjunto de atividades e processos envolvidos na construção de ações, programas e planos governamentais (envolvendo construção de agenda, formulação, decisão, implementação, monitoramento, avaliação etc.), mas não necessariamente em uma lógica linear e sequencial, tal como definido pela ideia de ciclo de políticas públicas (Pires; Gomide, 2016, p.122).

Schmidt (2018) destaca que nem todas as políticas públicas criadas atenderão ao interesse de todos. Uma sociedade desigual terá dificuldades numa prática onde o poder público adote iniciativas que beneficiem a todos por igual. A maior parte das decisões beneficiam diferentemente os setores sociais e atende aos interesses de determinados setores.

Conforme estabelecido na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Sendo assim, as políticas públicas educacionais nacionais existentes e as Diretrizes Curriculares são instrumentos utilizados pelo governo federal para promover a educação como um direito social e garantir o acesso à educação de qualidade para todos, elas também norteiam e direcionam o estudo que será desenvolvido nesta pesquisa sobre a educação integral nas escolas brasileiras da rede pública.

No Brasil, as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por diferentes instituições, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. O percurso traçado por elas foi fortemente marcado pela influência de alguns países, que ao serem reconhecidos como exemplos de modelos de economia e progresso, tornaram-se parceiros na captação de recursos financeiros para os investimentos destinados à educação. A partir disso, entende-se que as políticas públicas educacionais hoje vigentes são o resultado da incorporação de décadas de história, que se metaforfaseram, mas que mantém em seu núcleo a ideia de que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico do país (Daré, 2019, p. 26).

As políticas públicas educacionais consistem em programas ou ações que são elaboradas no âmbito governamental que vem para auxiliar na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal. Um dos principais objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. A LDBEN n 9.394/96, o PNE, as DCN, a BNCC, entre outras resoluções e normativas, foram criadas a fim de garantir o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar e sua avaliação para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições, com o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, hoje o atual SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O SAEB passou por ciclos de desenvolvimento, mas fundamentalmente tinha como objetivo gerar informações sobre a qualidade da educação e fornecer subsídios para a criação de políticas educacionais capazes de atuar no enfrentamento dos problemas escolares. A avaliação da qualidade dos serviços em educação poderia garantir a lógica da competitividade, bem como introduzir a meritocracia como elemento fundamental na articulação das políticas educacionais, posicionando os sujeitos como responsáveis pelo progresso econômico. As avaliações padronizadas poderiam permitir, ainda, a identificação do quanto cada um está se esforçando e se empenhando na busca pelo êxito, assegurando desta forma, a sujeição da educação às

exigências do mercado (Daré, 2019, p.15).

Diante dos resultados obtidos se estabelecem novas estratégias, programas para que as metas sejam alcançadas, estabelecidas pelo governo, novas políticas educacionais que possam contribuir para a correção e qualidade na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) são importantes para a política educacional:

Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil. Esse trabalho resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações. [...] É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultantes de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (BRASIL, 2013, p. 7).

A necessidade de definir Diretrizes para a Educação Básica se deu pela emergência na atualização das políticas educacionais que consolidaram o direito de todo cidadão brasileiro à formação humana e à formação profissional, na vivência e convivência em um ambiente educativo, em um ambiente escolar. Sendo assim, as DCNs estabelecem bases comuns para as diferentes modalidades de ensino, sendo de responsabilidade dos sistemas federal, estadual, distrital e municipal formular as suas próprias orientações assegurando a integração curricular nas respectivas etapas de nível de escolarização (Brasil, 2013).

É importante enfatizar que compreender as políticas como processo não se reduz a considerar que elas são dinâmicas, vivas e em constante movimento. Significa compreender que se trata de um fenômeno muito mais complexo do que a mera execução de um “aparato formal” [leis e textos normativos] que chegam às escolas. Mas, mais do que isso, que essa complexidade não se deve a falhas de comunicação ou a dificuldades de ordem cognitiva que se apresentam no processo de decodificação, recodificação e tradução das normativas em ações concretas (ROSA, 2019, p.8).

Ainda no que se refere a políticas públicas educacionais:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As políticas públicas educacionais não estão apenas relacionadas com o acesso às escolas públicas, mas também com a construção e o desenvolvimento da sociedade envolvida com este processo, ou seja, as políticas públicas educacionais influenciam significativamente na vida de cada indivíduo.

POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

As políticas públicas de escola em tempo integral visam oferecer aos alunos uma educação mais completa, com atividades pedagógicas e extracurriculares, além de refeições e acompanhamento escolar.

Nas décadas de 20 e 30, do século XX, Anísio Teixeira, propôs uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que propunha uma ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. Nesta época, encontramos diferentes significados para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos, mas Anísio pretendia uma educação integral que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania (Cavaliere, 2010).

Houve uma época da parte da história da educação escolar no Brasil, que esta temática não esteve no campo de preocupações, nos estabelecimentos de ensino, como os internatos, era onde ocorria o tempo integral, não se utilizava esta nomenclatura e muito menos uma formulação pedagógica dentro de uma política educacional voltada para uma prática educacional em suas múltiplas dimensões (Colares, 2018, p.313).

Neste período, ocorreram fortes movimentos na educação, buscando moldar, unificar e civilizar a sociedade, com um desejo de uma educação que viesse a contemplar a “completude do homem e o preparasse

para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que reúna os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais” (Blasis, 2011, p.19).

Anísio não fazia uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que usaram durante os anos 30, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (Cavaliere, 2010, p. 250).

Anísio quando diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1972, viajou para os Estados Unidos (EUA), para assistir a alguns cursos na Universidade de Columbia e visitar instituições de ensino, aprofundando seus estudos. Teve contato com as obras de John Dewey e W.H. Kilpatrick, os quais marcaram fortemente a sua formação e lhe deram embasamento teórico-filosófico para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira (Cavaliere, 2010, p. 250).

Com sua experiência, passou a desenvolver uma concepção de educação escolar ampliada. As formulações de Anísio sobre uma nova concepção de escola surgiram num contexto em que dentro de uma ambiguidade em que discutia-se ideias contraditórias, mas que depois se ancoraram no pensamento de Dewey, ideia de uma educação,

[...] como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação (Cavaliere, 2010, p. 252).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento elaborado por 26 integrantes, o termo ‘educação integral’ aparece três vezes, uma delas contextualiza uma citação do poeta francês Lamartine, defensor dessa concepção de educação. Cavaliere (2010, p. 252) afirma que, “A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação”. No manifesto ainda se encontra a expressão ‘formação

integral das novas gerações’.

Uma outra questão que Anísio focava na gestão da concepção da educação integral, era com a expansão e a manutenção da qualidade dos sistemas públicos, pois não bastava apenas ampliar a jornada escolar, era necessário ofertar com qualidade e condições. Diante disso, mudanças eram necessárias, as quais se justificava:

(a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (Teixeira, 1997, p. 89).

Todas as propostas, as ideias de Anísio discutiam que a escola deve ser um espaço amplo e que proporcione ao educando novas formas de pensar, agir, que seja um espaço educativo, onde o indivíduo possa aprender sobre hábitos de higiene, música, esporte, além da leitura e escrita. Desempenhando um papel socializador, a escola como um espaço para formar um indivíduo para a democracia, um espaço não apenas de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar de uma sociedade democrática.

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. (...) no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

Em 1950, foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Salvador (BA), idealizado por Anísio Teixeira, contava com quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta por seis setores. A escola-parque completava em horários alternados o horário das escolas-classe, e o aluno passava o dia inteiro no complexo, das 7h30 às 16h30, atendendo crianças de sete a quinze anos, se alimentavam e tomavam banho (Cavaliere, 2010).

Anísio também participou ativamente das discussões acerca do processo de elaboração da LDB de 1961. Foi relator do Plano Nacional de Educação, que decorreu da lei, elaborado pelo Conselho Federal de Educação (1962), “tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário (ampliando então para seis anos)” (Cavaliere, 2010, p. 257).

Cella (2014, p.21) apresenta que “Anísio acreditava na escola como espaço para expansão das atividades educativas da escola, da inserção de novos conhecimentos e práticas, propiciando o envolvimento dos alunos nas diferentes propostas de atividades, socializando-os e integrando-os”, educando as novas gerações respeitando a igualdade de condições de acesso para todos, um projeto com equidade, com o objetivo de promover uma educação de base com vistas à formação humana, indivíduos pensante e ativos.

No Plano sugeria um conjunto de escola que constituíssem um sistema nacional com as seguintes características:

- a) um Centro de Educação em cada vilarejo de menos de 500 habitantes, compreendendo a escola primária (...);
- b) uma escola primária, organizada por séries em todas as localidades de mais de 500 até 1000 habitantes (...);
- c) escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1000 até 2000 habitantes (...);
- d) centros Educacionais com escolas primárias de seis séries, escolas-parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2000 até 5000 habitantes;
- e) escolas primárias de seis séries, escolas-parque, ginásios e colégios em todas as cidades de mais de 5000 habitantes;
- f) sistemas escolares completos em todas as capitais (Teixeira, 1994, p. 151).

As localidades que tivessem população de dois mil habitantes receberiam uma escola de tempo integral, por meio do sistema de escolas-classe e escolas-parques. Fundamentado na filosofia social de Dewey, “a

concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal” (Cavaliere, 2010), a democracia é o ponto principal, a ‘reconstrução da experiência’, isto quer dizer que a possibilidade de os indivíduos viverem experiências de vida são também, pensamento.

Nos anos 80 e 90, o programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs (Ribeiro, 1986) apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira. (Cavaliere, 2002 b; Maurício, 2002). Foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano (Cavaliere, 2010, p. 258).

Em 2007, por meio da Portaria Interministerial n.17, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, foi lançado o programa Mais Educação.

Foi durante a vigência do PNE 2001-2010 que o Programa Mais Educação foi instituído no país. Especificamente em relação ao PME, podemos afirmar que esse Programa emergiu em meio a um cenário em que as políticas públicas de educação vinham sendo focalizadas por meio da anunciação de uma visão sistêmica, à época presente nos planos e projetos do Ministério da Educação (MEC), a citar, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, tendo por alicerce o Plano de Ações Articuladas (PAR), contribuiu para que o PME, nos cinco primeiros anos de sua implantação, crescesse de tal forma a alcançar a maioria dos municípios brasileiros (Menezes; Brasil, 2018, p. 141).

O Programa era realizado em parceria entre os governos federal, estadual e municipal, a fim de proporcionar o aumento do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, ofertando a um número cada vez maior de alunos, explorando outros espaços que a comunidade pudesse oferecer para a execução de oficinas. Foi considerado uma das mais im-

portantes políticas do Governo Federal voltada para o desenvolvimento da educação em tempo integral, por parte das instâncias subnacionais (Brasil, 2013).

Art. 1o O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (Brasil, 2010, p. 01).

A prática do programa se deu através de diversas atividades educacionais, abrangendo algumas áreas: leitura e escrita (obrigatórias), educação ambiental, esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso das mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. As atividades eram oferecidas em forma de oficinas, e contratados monitores para a execução, financiadas por meio da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Maier; Begnini, 2014)

Com o Programa Mais Educação foi possível uma reflexão sobre a necessidade de conhecer e propor novos arranjos educativos locais para a efetivação da educação integral e em tempo integral nas escolas públicas de ensino. Além do que, trouxe “à discussão a necessidade da complementaridade de trabalho e serviços dos vários setores governamentais, para a efetivação de uma educação pública de qualidade, como compromisso comum dos governos” (Gomes, 2014, p. 15).

O Programa foi uma estratégia indutora para a implantação da Edu-

cação Integral nas escolas públicas, considerando o direito de aprender como inerente ao direito à vida e dependente das políticas sociais asseguradoras dos demais direitos (CAMPOS et al., 2016). Para aderir ao programa, o gestor escolar informava o número de alunos e quais as atividades que seriam ofertadas, assim a escola receberia a verba que seria destinada para aquisição de materiais bem como o pagamento dos monitores.

Nos anos 80, a educação integral fez parte das ideias de Darcy Ribeiro, que criou os Centros de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, dando continuidade aos projetos idealizados por Anísio Teixeira. Em Curitiba, foi criado o Projeto de Educação Integrada em período integral, em São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e em Porto Alegre os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) (Figueiredo, 2013).

Em 2001, com a Lei 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e tinha como uma das metas adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos, expandindo assim as oportunidades de aprendizagem.

Já em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, decênio 2010-2020, Lei nº 13.005/2014, no qual a meta seis prevê o oferecimento da educação em tempo integral, em no mínimo de 50% nas escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica, onde a jornada diária de cada aluno seria igual ou superior a 7 horas (Gomes, 2014, p.11).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. As 20 metas estabelecidas deram ao país um horizonte para os entes federativos e da sociedade civil consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, garantindo o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. Tais metas definem os objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diferentes áreas, até o ano de 2024. Para cada meta são estabelecidas estratégias que descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas, porém cabe a cada município e estado criarem suas próprias estratégias para atender aos objetivos.

A Meta 6 tem como objetivo oferecer educação em tempo integral

em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Apresenta as estratégias de:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) cumpre um papel importante em avaliar e monitorar as ações estabelecidas na aplicação do Plano, através da avaliação realizada do rendimento escolar e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), através destes instrumentos o Inep cumpre com suas atribuições (Brasil, 2014).

A Constituição Federal de 1988 já concretizou o direito à educação, além dos outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), garantindo que todos os cidadãos tenham oportunidades de acesso à educação nas diferentes instituições de ensino, e que tenham condições de conclusão na idade certa (Brasil, 1996).

Garantir o direito à educação requer que a prática seja significativa e dotada de qualidade, a fim de transformar a vida de cada indivíduo e que este seja capaz de modificar a sociedade da qual está inserido.

Na Figura 01, representada através de uma linha do tempo, demonstra as políticas públicas educacionais implantadas ao longo desta trajetória, no sistema escolar brasileiro, evidenciando o esforço da sociedade em ampliar a jornada escolar a fim de cumprir o seu papel:

Figura 01 - Educação Integral: Trajetória no Brasil - Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à Educação Integral no Brasil.



Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (CREI) (2019).

Observando a trajetória nos diferentes momentos históricos, os programas sempre objetivaram a educação integral, numa perspectiva na formação integral do sujeito, pois as propostas inserem aprendizagens que vinham além do cognitivo, pois já eram oferecidas atividades nas áreas de artes, esporte, cultura, valores morais e éticos, afetividade do escolar.

A seguir no Quadro 1 - apresenta-se as principais leis e regulamentações ao que se refere a escola de tempo integral.

Quadro 1 - A escola de tempo integral quanto às suas leis e regulamentação.

DOCUMENTO OFICIAL	DO QUE TRATA
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24/04/2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar
Decreto nº 7.083, de 27/01/2007	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Portaria nº 12, de 11/05/2016	Dispõe sobre os comitês territoriais de educação integral e dá outras providências
Resolução CD/FNDE nº 34, de 06/09/2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Todas as iniciativas de implantação da educação de tempo integral foram fruto de políticas de governo, de ações idealizadas por governos transitórios, que acabam não ocorrendo uma continuidade dos projetos acarretando numa descredibilidade por parte das pessoas diretamente envolvidas (Cella, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, considera no artigo 36 como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, totalizando uma carga horária anual de no mínimo de 1.400 horas. No parágrafo único, coloca que as escolas unirão esforços para o progressivo aumento da carga horária mínima diária, tendo como principal objetivo o atendimento escolar em período integral (Brasil, 2010).

Ainda em seu artigo 37, trata da proposta educacional da escola de tempo integral, que terá como intuito promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, buscando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, especialmente as populações em situações de vulnerabilidade (Brasil, 2010).

A educação em período integral ofertada deve estar alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 como destaque para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral. A integralidade do processo ensino-aprendizagem torna-se palpável à proporção que a competência de cooperar com o currículo da escola, no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

O estudo apresentou as políticas públicas da educação no ensino integral no Brasil. Analisou-se a concepção de Educação Integral e contemplou uma reflexão sobre o que os documentos oficiais como LDBEN nº 9.294, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que trazem sobre a concepção de Educação Integral em Escolas de Tempo Integral.

A prática da educação integral promove a equidade, o direito de todos em aprender com oportunidades educativas diferenciadas a partir da interação que é promovida por meio dos recursos, espaços, saberes que são condições fundamentais para o enfrentamento das desigualdades sociais. Igualmente, entendemos que as políticas públicas educacionais, aqui especificamente ao que se refere às políticas de escola de educação em tempo integral, são direcionadas a oferecer uma educação de qualidade e de formação integral do indivíduo.

É importante refletirmos sobre a educação integral que é oferecida nas escolas públicas, sobre a contribuição que as políticas públicas criadas trazem para a ampliação e implementação da oferta da jornada escolar, e ainda analisar de que forma esta ampliação de tempo na escola tem contribuído para a efetivação de garantir com qualidade o direito à educação, e ainda o que o oferecimento da educação integral tem colaborado para

o processo ensino-aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BLASIS, E.(Org) Tendências para Educação Integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Senado, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24/04/2007. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei 13.005/2014. Brasília: Senado, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Portaria Nº 12, de 11 de maio de 2016 Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. https://www.sinesp.org.br/images/12_-_PORTARIA_MEC_12_2016_DISPOE_SOBRE_OS_COMITES_TERRITORIAIS_DE_EDUCA-CAO_INTEGRAL.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução Nº 06, 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020>

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, 2010, vol 20. nº 46.

CAMPOS, M.A.T. et al. A organização do Espaço e do Tempo Educativo-Escolar: Análise De Uma Experiência De Educação Integral. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2. p. 100-118. Mai.-Ago. 2016.

CELLA, R. A educação de tempo integral como política de desenvolvimento da Educação no Brasil. In: ADREIS, A.M. ET AL. Educação Integral: gestão, currículo e aprendizagens. Porto Alegre, Evangraf, 2014.

Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Material de Apoio à Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação Integral em Tempo Integral, 2019. <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>

COLARES, A. A. Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 14, n.30, p. 312-329, 2018. 10.22481/praxis.v14i30.4376

DARÉ, P.K. A definição das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a

partir do Discurso Neoliberal. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2019.

FIGUEIREDO, J.S.B. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. UNICAMP, Campinas, 2013. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/JacquelineDeSousaBatistaFigueiredo_GT5_integral.pdf

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

GOMES, A.L. A intersetorialidade e os novos territórios educativos como instrumentos da gestão nas escolas de tempo integral. In: ADREIS, A.M. ET AL. Educação Integral: gestão, currículo e aprendizagens. Porto Alegre, Evangraf, 2014.

GOMES. T. C. A. Política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 31, p. 313-332, jan./mar. 2019. 1022481/praxis.v15i31.4675

MAIER, L.T.R; BEGNINI, S. Políticas educacionais de apoio à educação integral: o planejamento estratégico como ferramenta voltada à gestão escolar. In: ADREIS, A.M. ET AL. Educação Integral: gestão, currículo e aprendizagens. Porto Alegre, Evangraf, 2014.

MENEZES, J. S. S; BRASIL, R. S. Gestão Democrática na Escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. Revista on-line de Política e Gestão Educacional - RPGE, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 137-158, 2018. 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10787

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F.; Pizzio, A.; França, F. (Org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PIRES, R.R.C., GOMIDE, A. A. Governança e capacidade estatais: uma análise comparativa de programas federais. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016.10.1590/1678-987316245806

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

SCHMIDT, J. P. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, 2018.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957)

TEIXEIRA, A. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936)

ZILES. U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Revista da Abordagem Gestáltica* – XIII(2): 216-221, jul-dez, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005

CAPÍTULO 11

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES A RESPEITO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO PROJETO TRAJETOS CULTURAIS NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ¹

Jessica Suzano Luzes²

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo apresentar o conceito de política pública e as políticas públicas educacionais nacionais que regem a implementação da educação integral no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no método da hermenêutica fenomenológica. Neste estudo utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados enfatizam que a prática da educação integral promove a equidade, o direito de todos em aprender com oportunidades educativas diferenciadas a partir da interação que é promovida por meio dos recursos, espaços, saberes que são condições fundamentais para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Divulgação científica, Equipamentos culturais, Produção de conhecimento, Gestão Cultural, Produção cultural, democratização da cultura.

INTRODUÇÃO

A iniciativa “Trajetos Culturais” da DECULT/PR7 tem origem no projeto-piloto denominado Ônibus Cultural. Trata-se de uma ação experimental realizada na “semana de recepção aos calouros” da UFRJ, no dia 16 de março de 2018. É também comumente chamada de semana da calourada, sendo um período em que os alunos novos são recebidos pelos discentes veteranos com brincadeiras, festas, palestras sobre o funcionamento da instituição, entre outras ações. Destaca-se que foi um período escolhido de forma estratégica, visando estimular integrações não violentas, em contraposição a cultura de socialização vexatória e agressiva intitulada de “trote”³ que infelizmente tornou-se comum em algumas universidades

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp311>

2 Mestre em Gestão de Políticas Públicas - UNIVALI/SC. Itajaí, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: magali.rogge2022@gmail.com

3 A conscientização sobre o trote no ambiente universitário existe a longa data, mas

públicas.

O esforço para implementação desta iniciativa se situa nas pesquisas e políticas públicas de assistência estudantil que no Brasil visam garantir o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social na educação superior. Historicamente, tais políticas se concentravam em restaurantes universitários, moradias estudantis e auxílios financeiros. Em 2010, o Decreto nº 7.234, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representou um marco ao ampliar o escopo das políticas para áreas como cultura, educação e saúde.

Em resposta ao PNAES, a UFRJ criou em 2011 a Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst). Vinculada ao Gabinete do Reitor, a SuperEst tinha como objetivo central planejar, coordenar, monitorar e avaliar programas e ações de assistência estudantil. A meta era garantir o acesso, a permanência e o bem-estar dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Desde sua criação, a SuperEst almejava se tornar uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, como já existia em outras instituições. Essa mudança visava conferir à política de assistência estudantil um maior reconhecimento acadêmico e autonomia para a definição e implementação de ações específicas.

Em 2012, a SuperEst contava com cinco divisões, incluindo a Divisão de Esporte, Cultura e Lazer (DECULT). Esta última foi criada com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando a cidadania, a formação cultural e a qualidade de vida por meio de atividades culturais e esportivas.

Ao longo dos anos, a DECULT se consolidou e, em 2018, foi integrada à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis da UFRJ. Entre as ações realizadas durante sua trajetória, destaca-se o Projeto piloto Ônibus Cultural, que deu origem ao projeto "Trajetos Culturais", a ser detalhado em um próximo tópico.

só foi institucionalizado na UFRJ no ano de 2022. Para maiores informações ver a matéria "Trote estudantil é proibido na UFRJ. A instituição estimula o acolhimento de calouros, caso seja realizado com intuito pedagógico e para motivar a socialização dos estudantes. Disponível em: <https://ufrj.br/2022/04/trote-estudantil-e-proibido-na-ufrj/>, visitado em 07/04/2024. E-mail: magali.rogge2022@gmail.com

DESVENDANDO OS BASTIDORES: EXPLICITANDO OS MÉTODOS E OS PROCESSOS DO PROJETO “ÔNIBUS CULTURAL”

A ação “Trajetos Culturais” foi pensada a partir da experiência do projeto-piloto denominado Ônibus cultural. A partir dos registros detalhados deste último, em especial, das etapas de preparação, execução e avaliação das atividades, foi possível aumentar o número de participantes e diversificar os espaços a serem visitados. Destaca-se assim a origem, e em seguida descreve-se como os processos e métodos foram fundamentais para a execução deste Projeto, permitindo otimização para ações futuras.

No primeiro momento, o projeto-piloto foi pensado para o espaço geográfico da Cidade Universitária da UFRJ, buscando dar visibilidade aos espaços culturais, mas também às sedes dos principais centros de estudos e dos setores administrativos. Nessa proposta, também, incluíram-se alunos de outros campi que ainda não estavam familiarizados com a imensa área territorial da UFRJ na Ilha do Governador. A título de ilustração, a imagem 1 mostra a distribuição geográfica dos campi de ensino da UFRJ no estado do Rio de Janeiro.

Imagem 1 - Distribuição dos campi da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



Fonte: Disponível online em: <http://www.rio-turismo.com/mapas/regioes.htm>.

Acesso em: 25 dez. 2023.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) engloba diferentes localidades, como a Praia Vermelha, Duque de Caxias, Macaé e o Centro, distribuídos pela cidade do Rio de Janeiro. Esses locais estão geograficamente distantes, sendo que a sede da universidade está na Cidade Universitária, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, próxima à região do complexo da Maré, que se caracteriza por apresentar índices reduzidos de escolaridade e renda per capita. Acredita-se que tanto os residentes locais quanto os próprios alunos, apesar de estarem próximos ou frequentarem regularmente a UFRJ, podem desconhecer sua estrutura e seus espaços culturais.

Desde a organização inicial, o projeto fundamenta-se no princípio da democratização da cultura, reconhecendo a importância dos alunos conhecerem e fazerem uso dos equipamentos culturais da universidade. Conforme dados do IBGE (2014), o conceito de equipamento cultural engloba espaços culturais distintos como museus, cinemas, teatros, casas de espetáculo, unidades de ensino superior, shopping centers, estádios, ginásios poliesportivos, centros culturais, provedores de internet, rádio AM, bibliotecas e livrarias. Nota-se que a UFRJ, em seus diferentes campi, é uma instituição de ensino superior que conta com museus, casa de espetáculo, livraria, bibliotecas, estádios e ginásios poliesportivos.

De forma mais específica, ao mapeamento realizado pelos servidores da equipe DECULT identificou em 2018, 11 equipamentos culturais da UFRJ, tais como o Laboratório Didático do Instituto de Física (LADIF), Museu de Química Professor Athos da Silveira Ramos, Museu da Escola Politécnica, Espaço COPPE, Museu Dom João VI, Museu da Geodiversidade, Espaço Ciência/NUPEM-UFRJ, Observatório do Valongo, Museu Nacional, Fórum de Ciência e Cultura e Casa da Ciência.

Diante dos inúmeros espaços de saber, foi realizada uma listagem com os contatos dos equipamentos culturais da UFRJ, e iniciou-se a confirmação da disponibilidade do Museu da Geodiversidade e do Santuário do Bom Jesus da Coluna. Estes apresentaram as características físicas do espaço, assim como seus acervos e pesquisas decorrentes destes. Tal contato inicial foi relevante para estruturarmos o circuito possível, como cálculo de tempo e a dimensão do grupo de estudantes que poderiam acompanhar a visita. Após estas informações, a equipe Decult estipulou o público-alvo – alunos de graduação e pós-graduação, acima dos 18 anos

-, a arte de divulgação e elaborou um formulário de inscrição.

Neste planejamento, foi definido que em caso de excesso de inscritos, seriam realizados sorteios e a organização de listas de espera. E que a participação dos alunos seria certificada. Após a conclusão das visitas um novo formulário foi criado, e divulgado aos alunos que realizaram as visitas como forma de coletar feedbacks e sugestões para aprimorar futuros circuitos.

A divulgação do projeto foi realizada pelos canais oficiais da UFRJ, com a colaboração da COORDCOM na criação de materiais visuais e campanhas de divulgação, como evidenciado na imagem 2.

Imagem 2 - Divulgação do projeto com logo elaborado pela COORDCOM, com o link de inscrição do formulário de inscrição criado pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) divulgado no site da PR7.



Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ

Resumidamente, descrevemos o trajeto de 1 hora e 30 minutos em ônibus de passeio da seguinte forma: Partida do CCMN; Visita guiada ao Museu da Geodiversidade por 30 minutos; Circulação pela Cidade Universitária com destaque para o Restaurante Universitário, a Residência Estudantil, as unidades acadêmicas e a Reitoria; Visita à Ilha do Bom Jesus da Coluna e retorno ao CCMN. No próximo tópico, será discutido como essas incursões proporcionaram aos alunos uma oportunidade única de explorar diferentes coleções históricas de tipos vivos e extintos, ampliando sua compreensão sobre a diversidade do patrimônio cultural do Brasil.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS

O Museu da Geodiversidade está localizado no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), o qual foi utilizado como ponto de partida e de retorno para as visitas. Este abriga um acervo geológico composto por uma variedade de rochas, minerais e fósseis que representam a história geológica do Brasil. Durante a exposição, o guia ressaltou que esses materiais não só demonstram a complexidade e a beleza da geologia nacional, mas também são objetos de estudo acadêmico, proporcionando uma compreensão mais profunda da formação do nosso território e dos processos que influenciaram a paisagem ao longo do tempo.

Imagem 3 - Ônibus cultural - Cidade Universitária - Museu de Geodiversidade -2018.



Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ.

Além desta visita, a essa atração, incorporamos ao roteiro pela Cidade Universitária uma parada na Igreja da Ilha do Bom Jesus da Coluna. Após uma breve pesquisa sobre a localização geográfica da Cidade Universitária, também intitulada de Ilha do Fundão, constatamos que até meados do século XX, existiam na região, várias pequenas ilhas, dentre elas a Ilha do Bom Jesus da Coluna⁴, conforme a imagem 4 abaixo. Atual-

4 A Ilha do Bom Jesus, situada na Baía de Guanabara, ostentava outros nomes no passado: Caqueirada e Ilha dos Frades. Em 1704, foi doada à Congregação dos Frades Franciscanos, que ergueram a Igreja do Bom Jesus da Coluna em seu solo. Em 1945, surgiu a concepção da criação de uma Cidade Universitária no Rio de Janeiro. De 1949 a 1952, a Ilha do Bom Jesus, juntamente com outras ilhas de um arquipélago na Baía de Guanabara, foi aterrada para servir como local. Um conjunto de cinco pequenas ilhas (Baiacu, Cabras, Catalão, Pindaí do França, Pindaí do Ferreira) e três ilhas maiores (Sapucaia, Bom Jesus e

mente, não pode mais ser considerada ilha, devido aos aterros realizados ao longo do referido século, contudo a denominação permanece. Ela está integrada ao terreno da UFRJ, e está sob a responsabilidade do exército brasileiro.

Imagem 4 - Mapa antigo da UFRJ com as Ilhas antes do aterro.



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/mapasantigosdorio/photos/a.1625553801020276/1638317793077210/?type=3&locale=pt_BR&paipv=0&eav=A-faWOU9e65SKV4GIokghbOt20NkwQ1yY5JcNkjb7zMi6YDDV-eGgJlcDFOQRjhWsbmY&_rdr.

Acesso: em 10 abr. 2024.

Este conteúdo histórico foi apresentado aos alunos. Trata-se da apresentação de uma história de longa duração, tendo como início da narrativa a fundação do Santuário do Bom Jesus da Coluna, construído nos primeiros anos do século XVIII pelos franciscanos. Este é uma edificação exemplar do período artístico e cultural conhecido como Barroco, originado na Europa no final do século XVI e atingindo seu apogeu nos séculos XVII e XVIII. Suas características incluem uma estética exuberante, dramática e ornamental, refletindo-se na arquitetura, escultura, pintura, literatura, música e outras formas de expressão artística.

No Brasil República, o Santuário passou por transformações geográficas

Fundão) formaram a vasta área que passou a ser conhecida como Ilha do Fundão, onde a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) está localizada. Disponível em : <https://ilha-viva.eba.ufrj.br/en/a-ilha>, visitado em 10/04/2024.

ficas, e resistiu às transformações geográficas com a incorporação de seus territórios à UFRJ, e foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁵ em 1964.

A última reforma conhecida desta edificação histórica, ocorreu no Brasil em 2008, quando o santuário encontrava-se em estado de deterioração, e a Escola de Belas Artes (EBA) da UFRJ, em colaboração com a Fundação Cultural do Exército (Funceb), empreendeu esforços para restaurar o edifício e suas obras religiosas.

Queremos ressaltar que aos alunos foi explicado que a apresentação histórica deste Santuário só foi possível devido às produções científicas interdisciplinares nas áreas de humanas, com destaque para as áreas de história e sociologia. Por meio de diferentes métodos, esses campos de conhecimento geram informações a partir de diversas fontes, incluindo documentos, relatos orais e materiais. Permitem, assim, reflexões não apenas sobre as características dos objetos de valor histórico, mas também sobre o contexto sócio-político em que esses foram/são preservados.

O alerta é que as políticas de preservação variam ao longo do tempo, visto que na década de 1960, as construções como este Santuário eram privilegiadas pelo Instituto Do Patrimonio Historico e Artistico Nacional (IPHAN) por representarem um período específico do Brasil colonial, ao passo que nos dias atuais, competem por atenção do Estado com outras representações de valor simbólico, como o patrimônio imaterial.

Essa experiência inicial do projeto Ônibus Cultural da UFRJ permitiu reunir informações para subsidiar a apresentação deste no Conselho Universitário, e convencer sua relevância. Assim, houve aprovação, e este passou a ser denominado de Trajetos Culturais sob a responsabilidade da DECULT/PR7/UFRJ. Desde então, o planejamento adequado tem possibilitado a realização de visitas guiadas aos equipamentos culturais da universidade de forma organizada e estruturada. E por ter se tornado uma ação bem sucedida, passou-se a vislumbrar esta ação em outros espaços culturais do Rio de Janeiro. No próximo tópico, o enfoque será dado à expansão do projeto ao longo dos anos.

5 Em 1936, o panorama cultural brasileiro vivenciou um marco significativo com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Essa agência federal representou um passo crucial na proteção do patrimônio nacional, coincidindo com um período de transformação na qual a Educação e Cultura se consolidaram como responsabilidades do governo federal.

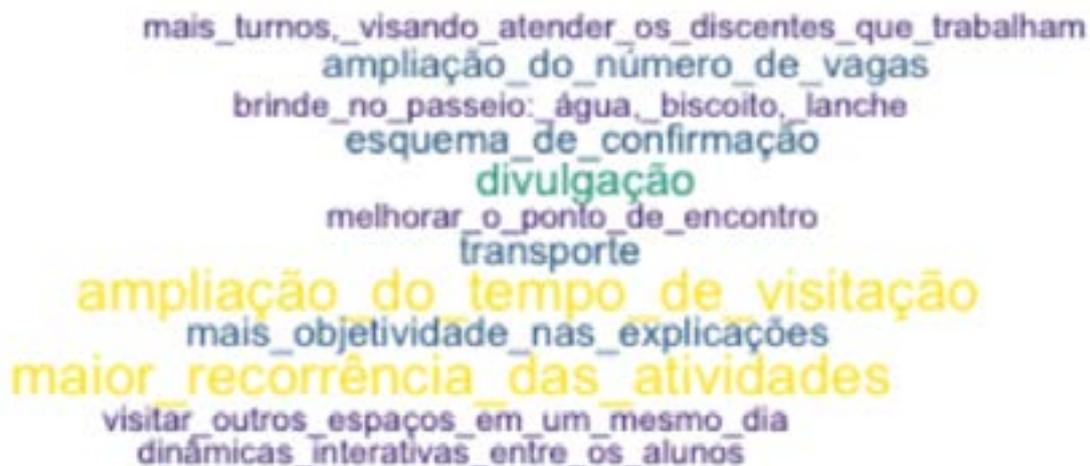
RESULTADOS E DISCUSSÕES: AVALIAÇÃO *EX POST* DE PROJETOS CULTURAIS A PARTIR DAS IMPRESSÕES E SUGESTÕES DOS DISCENTES

Nos estudos de política e gestão cultural, tem-se destacado a importância de avaliar os projetos e programas implementados pelo Estado (Bastos; Corradi; Dellagnelo). Uma das estratégias para atender a essa demanda é a análise ex-post que pode ser realizada no curso ou após a finalização de um projeto. Busca-se a identificação e a mensuração dos efeitos decorrentes do projeto. Essa pode ter duas finalidades, o ganho dos resultados, em termos de eficiência, produtos, efeitos e impacto, e na segunda, envolve o acúmulo de conhecimento e experiência para outros programas ou projetos futuros.

Destaca-se que o exame ex-post considera que a gestão cultural não se limita a uma única forma de atuação, e por isso deve-se considerar as avaliações do público-alvo. Estas podem ampliar horizontes, indicando um leque de possibilidades de intervenção na realidade. No caso dos Trajetos culturais, a opção foi dar visibilidade às respostas dos questionários de avaliação disponibilizados ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2023, em especial, as avaliações dos participantes.

Importa dizer que este feedback não é obrigatório, e que o aluno não precisa se identificar. Ao longo dos anos conseguimos 67 feedbacks, sendo que 26 sugeriram apontamentos críticos que foram sistematizados, os demais elogiaram ou não mencionaram nada. O software RStudio foi utilizado para visualizar as respostas resumidas de forma mais clara e eficiente. A programação em R, utilizada neste artigo, possibilitou a criação de gráficos com a paleta de cores "viridis", que permite a acessibilidade cromática, ou seja, possibilita que pessoas com deficiência visual ou daltonismo possam visualizar os dados de forma mais precisa.

Imagem 6 - Nuvem de palavras como resumo dos feedbacks dos alunos.



Fonte: Acervo DECULT/PR7/UFRJ

Em linhas gerais, os tópicos condensados foram: ampliação do número de vagas; ampliação do tempo de visitação; brinde no passeio: água, biscoito, lanche; dinâmicas interativas entre os alunos; divulgação; esquema de confirmação; maior recorrência das atividades; mais objetividade nas explicações; mais turnos, visando atender os discentes que trabalham, melhoria no ponto de encontro e transporte.

Observa-se que as demandas mais frequentes são destacadas em amarelo e com letras de tamanho maior: aumento do número de vagas e maior frequência das atividades. Ambas possuem cinco comentários cada. A título de exemplo, essas demandas estão representadas pelos seguintes comentários: “É necessário aumentar o número de eventos. Acho que realizar apenas duas vezes por ano é insuficiente para atender à demanda. O fato de termos mais de 500 inscrições mostra claramente que a comunidade necessita de mais iniciativas como esta.” E também “A questão do tempo é crucial, pois ao chegar no Instituto dos Pretos Novos, tivemos muito pouco tempo para fazer um lanche ou até mesmo comprar algo na lojinha e apreciar as exposições. Seria interessante fazer uma parada em algum local durante o trajeto, onde as pessoas pudessem utilizar um banheiro.”

Em destaque em verde está o termo “divulgação”, que aparece três vezes entre as demandas, como foi ressaltado por um estudante: “Um projeto tão valioso precisa ser amplamente divulgado entre todos os alunos da UFRJ!”. Em azul, com duas ocorrências, destaca-se a necessidade

de aumentar o número de vagas, melhorar o esquema de confirmação e tornar as explicações mais objetivas. Sobre esses pontos, foi mencionado: “As vagas deveriam ser ampliadas para que mais pessoas pudessem aproveitar o que a universidade tem a oferecer fora dos campi universitários”. E, sublinhamos o seguinte comentário:

“Acho que se num primeiro momento do evento fosse realizado em um auditório com slide, pois as primeiras informações foram muito cansativas tanto para os públicos como para o mediador, Então se num primeiro momento tipo 30 mim fosse em uma roda de conversa e ou num auditório com todos sentados seria melhor e num segundo momento assim realizar um tour pelas instalações.”

A análise das demandas demonstra que a iniciativa é muito bem recebida pelos alunos e que existe um grande interesse em participar. As sugestões acima visam aprimorar ainda mais a experiência dos participantes e garantir que a iniciativa seja ainda mais bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta o projeto Trajetos Culturais da UFRJ como uma iniciativa inovadora no contexto da assistência estudantil, por estimular atividades culturais que não são comumente oferecidas, como visitas guiadas a museus, circuitos históricos e outros espaços culturais.

A relevância do projeto se apresenta em diferentes motivos. Primeiro por proporcionar a democratização da cultura, pois amplia o acesso aos equipamentos culturais para estudantes que, por diversos motivos, não teriam a oportunidade de conhecer esses espaços por conta própria. Aliado a isso contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo o conhecimento, a reflexão crítica e a sensibilidade estética. Em que se insere o conhecimento pela produção científica, história e o patrimônio cultural.

E, por último, pretende-se aprimorar as ações a partir das considerações dos discentes. A análise dos feedbacks dos anos de 2018, 2019 e 2023 indicou que o projeto é muito bem recebido e que existe um grande interesse dos discentes em participar e divulgar entre os colegas. O projeto Trajetos culturais atende as demandas culturais e educacionais, mas também se configura como um espaço de encontro, troca de experiências

e promoção do conhecimento em suas diversas formas. O sucesso e a relevância desse projeto refletem não apenas a qualidade das atividades oferecidas, mas também o engajamento e a participação ativa da comunidade acadêmica, reforçando o compromisso da UFRJ em proporcionar oportunidades enriquecedoras e acessíveis a todos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. F.; CORRADI, R. A. Apostila de Gestão Financeira de projetos culturais. Pós-graduação em Gestão Cultural, Senac EAD: São Paulo, 2017.

BARROS, J. M.; OLIVEIRA JUNIOR, J. Pensar e Agir com a cultura: desafios da gestão cultural. Belo Horizonte: Observatório da diversidade Cultural, 2011.

DELLAGNELO, E. H. L. Apostila do curso de extensão em Administração Pública da Cultura. Módulo 6. Planejamento na cultura. Porto Alegre: Ministério da Cultura/UFRGS/EA, 2015.

FILATRO, Andrea. Data Science na Educação: presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2020.

IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros – MUNIC – Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. visitado em 09 04 2024.

LUZES, J. S. Desafios Na Implementação Do Projeto-Piloto “Ônibus Cultural” Na UFRJ: Um Estudo De Viabilidade Para A Educação Patrimonial. In: XIII Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024.

LUZES, J. S. A política e produção cultural no âmbito da assistência estudantil. In: IX Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

LUZES, J. S. Equidade social e os direitos culturais: desafios da política de assistência estudantil em universidades públicas”. In: VIII Seminário in-

ternacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2017.

LUZES, J. S. Para além de Perda e Cal: as reformulações do conceito de patrimônio cultural a partir dos debates do Conselho Federal de Cultura (1966-1968). In VI Seminário internacional de políticas culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2015.

PAGNUSSAT, José Luiz. Avaliação Ex-Post de Políticas Públicas. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2021.

RUBIM, ANTONIO ALBINO CANELAS. Desafios e dilemas da institucionalidade cultural no Brasil. MATRIZES (USP. IMPRESSO), v. 11, p. 57-77, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2002.

SILVEIRA, Miriam Moreira da. A Assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação de mestrado: Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais. Universidade católica de pelotas: 2012.

SUPEREST. Relatório das ações da Superintendência de assuntos estudantis (SUPEREST). Rio de Janeiro: SUPEREST, 2012. Disponível em: <http://superest.ufrj.br/index.php/2017-04-28-17-36-23/relatorio2012>. Acesso em: 10 set. 2023.